PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 12 20 CZERWCA 1932 ROK XI

PRZEZ SŁOŃCE I KWIATY DO WYDAJNEJ PRACY

czyli

JAK SPĘDZIĆ WAKACJE.

Zagadnienie racjonalnego wypoczynku nie jest tak proste do rozwiązania, jakby się to napozór wydawało. Podobnie bowiem jak praca wymaga tego, aby ją odpowiednio rozkładać, zależnie od przyczyn zewnętrznych, jak i wewnętrznych, pór roku, dnia itp. tak samo wypoczynek wymaga również należytego ustosunkowania się do niego. Racjonalne wykorzystanie dni wolnych od pracy jest tem trudniejsze, im więcej tych dni mamy do dyspozycji, a równocześnie tem łatwiejsze, bo mając wiele czasu, możemy go tem umiejętniej wypełnić planowanemi przyjemnościami czy też zajęciami. Chodzi tylko o to, aby wiedzieć, co, kiedy i jak umieścić, aby nikt i w niczem nie poniósł nietylko straty, lecz zdobył jak najwięcej korzyści.

Zbliżają się wakacje, upragnione tygodnie wypoczynku po całorocznej ciężkiej pracy; wakacje, które są tem bardziej upragnione, im bardziej zasłużone, a tem więcej zasłużone, im gorliwiej i sumienniej przed tem pracowano. Dziesięć długich miesięcy pracy nieraz w bardzo trudnych i nieodpowiednich warunkach, wśród zmagań się z samym sobą i z otoczeniem, wśród oddalenia nietylko od swoich ukochanych ale i od ośrodków cywilizacji i kultury, napewno niejednokrotnie już teraz wywołuje westchnienie do oczekiwanego wypoczynku, do wzbogacenia sił duszy i ciała, do godziwej rozrywki w środowisku bardziej kulturalnem i umysłowo dojrzałem. Takie pragnienia są słuszne i naturalne, bo tak jak po dniu następuje noc, tak i po pracy musi przyjść wypoczynek. Psychologja uczy nas przecież, że nigdy nie można zezwolić na przemęczanie się, które potem wiedzie do wyczerpania ogólnego, ale pracę należy rozkładać tak, by była ona jak najowocniejsza, a będzie taką wówczas, gdy włożymy w nią zawsze odpowiedni zapas sił, wypływających z umiłowania zawodu i zapału dla niego. Źródłem tych sił jest także, między innemi, dostateczny i należycie zużytkowany wypoczynek w odpowiednim czasie.

Jak często jednak spotyka się ludzi, którzy zupełnie nie umieją rozłożyć sobie czasu wypoczynku! Ten brak ekonomji czasu powoduje znów to, że dni urlopu, czy też wakacyj mijają

albo wśród okropnych nudów i dopiero, gdy urlop się kończy, dni te stają się naraz ogromnie miłe i upragnione, — albo też wypełnione są bezowocną pracą, służącą tylko dla „zabicia czasu“, a sprawiającą to, że dana jednostka powoli zaczyna nienawidzić zarówno tę bezpłodną pracę, jak i dni wolne, a więc wakacje. W jednym i drugim wypadku ludzie wracają do pracy zawodowej zmęczeni, nerwowo wyczerpani, żądni wypoczynku wtedy, kiedy już nie czas na niego, słowem, nie w takiem nastawieniu psychicznem i samopoczuciu fizycznem, w jakiem wrócić powinni i jakiego od nich wymagają zajęcia. Aby uniknąć takich niepożądanych, a nawet przykrych skutków wakacyj, spróbuję króciutko przedstawić plan, według którego możnaby sobie wypełnić dni letnie, wolne od pracy.

Sama pora roku, na którą przypadają nasze wakacje, już usposabia do tego, żeby czas ten spędzać wśród radości i zadowolenia, żeby złociste i gorące promienie słoneczne przenikały do naszej duszy, budząc w niej radość życia i żeby ta dusza otwierała się chętnie na wszystko, co dobre i miłe, a zamykała przed niepotrzebnym smutkiem i przygnębieniem, którego i tak dość mamy w ciągu roku szkolnego. Przecudna przyroda, uśmiechająca się do nas miljonami rozkwitłych kwiatów polnych i ogrodowych, soczystą zielenią pól i łąk, przeczystym błękitem sklepienia niebios, wesołym śpiewem ptasząt, również nie usposabia do melancholji, ale raczej woła i pociąga nas do życia radosnego, pełnego wiary w nieskończoną moc ducha, w wieczne trwanie ideałów, których realizacja zależy tylko od nas samych. — Wykorzystajmy więc należycie tę siłę piękna przyrody i podobnie jak ona, starajmy się odnawiać i krzepić nadwątlone nasze siły.

Jest rzeczą jasną i zrozumiałą, że wielu z nas, pracując stale na wsi, nie pojedzie na wakacje gdzie indziej jak do miasta, czy to na jakiś kurs wakacyjny, czy też dlatego, by zaspokoić swój głód rozrywek kulturalnych, czy też wreszcie dlatego, by móc znaleźć się w kole swojej rodziny i z nią razem spędzić czas; ale jest też wielu wśród nas takich, którzy pojadą właśnie na wieś, by zdala od rozgwaru miejskiego wzmocnić przedewszystkiem swój system nerwowy; inni wreszcie przez całe wakacje zmuszeni będą dla różnych przyczyn pozostać na miejscu. Jak w każdej z tych sytuacyj rozłożyć sobie wypoczynek?

Przedewszystkiem, i to jest naważniejsze, trzeba wybrać sobie miejsce wypoczynku takie, któreby najbardziej odpowiadało naszemu usposobieniu, naszym zamiarom i pragnieniom, zapewniając równocześnie najwięcej danych do osiągnięcia wytkniętego celu. Ten cel bowiem decydować będzie o wyborze środowiska na wakacje. Że miejsce pobytu trzeba zmienić, to nie ulega kwestji, i tutaj nawet brak gotówki nie może stanąć na przeszkodzie.

Jeżeli ktoś nie może wyjechać dalej od stałego miejsca pobytu, niech się oddali od niego przynajmniej o kilkanaście kilometrów, by mógł się oderwać całkowicie choć na kilka tygodni od swego warsztatu pracy, by łatwiej zapomnieć o przykrych i bolesnych przeżyciach pod wpływem nowych wrażeń, nowego otoczenia i nowych życzliwych ludzi, a napewno wówczas odrodzi się i wzmocni duchowo. Środowisko bowiem, w jakiem się znajdujemy, odgrywa niezmiernie wielką rolę w kształtowaniu się naszego charakteru, naszych pojęć i przeżyć, to też zmiana tego środowiska choć na czas wakacyj nie może pozostać bez wpływów dodatnich na naszą osobowość wogóle, a usposobienie w szczególności.

Drugą niezmiernie ważną rzeczą jest dokładne przemyślenie i wybór zajęć na czas wakacyj. Pamiętać trzeba o tem, żeby nie wyznaczać sobie pracy za wiele, bo jej napewno wykonać nie potrafimy, a będziemy czuć do siebie żal i niezadowolenie z niespełnionych postanowień. Trzy lub cztery dzieła naukowe do opracowania wystarczy w zupełności obok nielicznych książek beletrystycznych, czytanych tylko w chwilach naprawdę wolnych, przesyconych tęsknotą do książki. Trzeba bowiem pozwolić na bezwzględny wypoczynek umysłu, na zajęcie go sprawami nieraz całkiem błahemi i przeciętnemi poto, żeby później mógł z tem większą intensywnością pracować. Oczywiście takie bezwzględne próżnowanie nie będzie i nie może trwać całe dwa miesiące, bo przyzwyczajenie samo upomni się o pokarm duchowy; to też wówczas, gdy już będziemy się czuli dostatecznie wypoczęci, zabierzemy się do pracy w drugiej połowie wakacyj.

Nie można bowiem przez cały czas pozwolić na całkowite próżnowanie umysłu, który może łatwo odwyknąć od pracy intelektualnej, ale powoli należy znów przygotowywać się do zajęć w nowym roku szkolnym, by zaraz od pierwszych dni września zabrać się do nich całą duszą, a dzięki temu uniknąć w końcu roku szkolnego „wyrównywania“ na gwałt niewyczerpanego materjału. Trzeba podczas wakacyj wzbogacić trochę swoją wiedzę pedagogiczną, zaznajomić się choć pokrótce z najnowszemi prądami i wydawnictwami pedagogicznemi, aby z tem większą i bardziej świadomą planowością rozpocząć znów naukę, a podczas niej wiedzieć, do jakich źródeł sięgnąć po usunięcie braków, na które nasz zawód nie zezwala już dzisiaj. Musimy iść z duchem czasu naprzód, aby się nie cofać, więc też musimy i w czasie wakacyj racjonalnie się dokształcać.

Jeżeli chodzi o wybór kursów wakacyjnych, to uważam, że lepiej jest, aby je odbywały w drugim terminie te osoby, które szczególnie silnie odczuwają zmęczenie umysłowe, i których zdrowie wymaga także wzmocnienia. Wówczas powinny one w lipcu odpoczywać jak najintensywniej, aby w sierpniu nietylko

nie odczuć zbytniego zmęczenia po odbytym kursie, ale z dużym zapasem sił wrócić do pracy w szkole. Skoro jednak ktoś nie czuje się zbyt źle fizycznie, albo dany kurs odbywa się tylko w jednym terminie, pojedzie oczywiście nań już w lipcu. Sama zmiana środowiska potrafi dodatnio wpłynąć na psychikę człowieka, o czem mówiliśmy już wyżej, a racjonalna praca na kursie nie powiększy zmęczenia.

Następnie, jak już także wspominaliśmy, starać się trzeba o to, aby całe wakacje wypełnić wrażeniami i uczuciami przyjemnemi, a przynajmniej nie przygniatającemi, które należy zwalczać usilnie. Tylko uczucia przyjemne bowiem odnawiają i potęgują naszą energję życiową, powiększając równocześnie jej zasób, podczas gdy nieprzyjemne zmniejszają ten zasób i niszczą nieraz całkowicie zainteresowanie się czemkolwiek oraz chęć do jakichkolwiek czynów. Oto dlaczego należy unikać przykrych wspomnień, znajomości i wrażeń, słowem nieodpowiedniego dla siebie otoczenia, środowiska.

Wreszcie jeszcze jedną niezmiernie ważną rzeczą jest danie możności należytego wypoczynku kierownikom szkoły. Oni najwięcej związani są ze szkołą i miejscowością, w której pracują, a przez to im jest najtrudniej o całkowity wypoczynek. Gorliwy i sumienny kierownik, który pragnie, aby szkoła nie straciła ani jednego dnia pracy, żeby całą machinę móc odrazu puścić w ruch, niejednokrotnie zapomina o wypoczynku, a przez całe wakacje pracuje nad przygotowaniem odpowiednich lokali dla szkoły, ksiąg, potrzebnych w nowym roku szkolnym, podziału zajęć w szkole itp. tak, że po wykonaniu tych wszystkich prac wstępnych kończą się wakacje, i ten biedny kierownik z niesłabnącym jednak zapałem zabiera się znów do dalszej, tym razem już wspólnie z całem gronem nauczycielskiem, pracy. Czyż powinno na to pozwolić nasze poczucie solidarności koleżeńskiej? Czyż my wszyscy nie jesteśmy wespół z kierownikiem odpowiedzialni za całość szkoły? Skoro tak, to musimy i kierownikowi pozwolić na kilkutygodniowy wypoczynek.

Nie mówię w tem znaczeniu, żeby wykonywać za niego pewne zasadnicze, do niego należące, prace, ale żeby go zastąpić przynajmniej w załatwianiu korespondencji, opiece nad kolonją czy też półkolonją, zorganizowaną w danej miejscowości, itp. Byłby to dla nas też pewnego rodzaju kurs administracji szkolnej, po którego odbyciu w ciągu kilku tygodni i jedna i druga strona odniosłaby pełną korzyść: kierownik użyłby także wakacyj, które często może więcej należą się jemu niż jego współpracownikom, a jego zastępca zdobyłby choć trochę wprawy w tem, co go już może w niedalekiej przyszłości też czeka.

Oczywiście nie mówię tutaj o takich kierownikach, którzy znów wracają do pracy w ostatnim dniu sierpnia, nie dbając o to, czy lokale są przygotowane i remont na czas przeprowadzony, dzięki czemu początek roku szkolnego odwleka się co najmniej o dwa tygodnie — z krzywdą dla dzieci, nauczycieli i całokształtu pracy szkolnej. Skoro dany kierownik nie ma pewności, że urząd gminny wykona sam należycie wszelkie prace, związane z budynkami szkolnemi podczas jego nieobecności, musi wrócić wcześniej z wywczasów, aby prac tych osobiście dopilnować.

Niech więc każdy z nas tak sobie czas wakacyjny rozłoży i tak urozmaici, żeby wydobyć z niego jak najwięcej sił dla duszy i ciała, a uniknąć wszelkich niepotrzebnych emocyj; żeby nikt z nas nie wracał do szkoły z potarganemi nerwami i nadszarpniętem zdrowiem, zniechęcony do życia i pracy, bo nie na to są wakacje. Praca nasza więcej niż każda inna wymaga zdrowych nerwów i wiele zaparcia się siebie, więc słusznie możemy i powinniśmy wymagać tego od samych siebie i innych, aby tych nerwów i zdrowia nie niszczyć, bo od tego zależy wydajność naszej pracy w nowym roku szkolnym.

Jedźmy więc wszyscy gdziekolwiek na wakacje i tam zaczerpmy ze zdrowej wesołości wśród słońca i kwiatów tyle zapału i sił do pracy, aby ich starczyło na cały nowy rok szkolny.

Druja (woj. wileńskie). Lidja Muchówna.

WOBEC REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.

Sprawozdanie z książki dr. Henryka Rowida pt. *Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą.* (Gebethner i Wolff, Warszawa, 1931. Stron 228. Cena zł 8,50.)

Założeniem tej pracy jest fakt stopniowej realizacji idei kształcenia nauczycieli na stopniu uniwersyteckim, fakt, znamionujący nietylko niebywały postęp na polu edukacji u narodów Zachodu, ale zaznaczający się także i u nas organizowaniem takich prób nowego typu jak państwowe roczne kursy lub 2-letnie pedagogja, formy, oparte na egzaminie dojrzałości szkoły średniej. Fakt ten atoli nie jest głębiej znany i uświadomiony w szerszych sferach naszego społeczeństwa, nawet nauczycielstwo nie zdaje sobie sprawy z postępów organizacji instytutów nowego typu, z ich programami i metodami pracy. Jeszcze bardziej zaś chodzi o młodzież, kończącą szkołę średnią, wstępującą do zawodu instynktownie, na ślepo: trzebaby jej, przed wyborem zawodu, dać jakieś wskazania, trzeba z nią przemyśleć ten problem — oto zadania, jakie

sobie autor stawia; chce on tu mianowicie pokazać, co dotąd zrobiono dla idei uniwersyteckiego wykształcenia nauczycieli szkoły powszechnej na Zachodzie, co się robi u nas.

Po wstępie historycznym opracowuje autor starannie Zachód; Polską zajmuje się wyczerpująco, informacyjnie, z bogatą bibljografją całego problemu, przykładami wielu programów i planów, tablicami porównawczemi, pozwalającemi orjentować się znakomicie, są tu nawet statuty różnych typów, słowem, zebrano bogaty materjał do wyświetlenia jednego z najważniejszych problemów współczesnej edukacji.

Wszędzie na świecie dzisiaj, z małemi tylko wyjątkami, nauczycielstwo szkół powszechnych kształci się już na podstawie świadectwa dojrzałości ze szkoły średniej, w rozmaitego rodzaju studjach o charakterze uniwersyteckim. Przejdźmy pokrótce w głąb zagadnienia.

W Anglji, t. zw. „akt edukacyjny“ czyli reforma szkolna (poczęta wśród grzmotu dział i rozpatrywana przez nauczycielstwo, zakopane na frontach) z r. 1918 przesuwa moment decyzji o zawodzie nauczycielskim na okres po ukończonym 18 roku życia a domaga się od kandydata ukończenia szkoły średniej. Dzisiaj duża już część nauczycielstwa kończy studja w 2-3-letnich instytutach uniwersyteckich, które jednak nauczycielstwo angielskie uważa za etap przejściowy, wiodący do zupełnego zespolenia tych kolegjów z uniwersytetami. W Szkocji np. już obecnie ogół nauczycielski przygotowuje się do pracy w uniwersytetach.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej tamtejsze akademje pedagogiczne, zazwyczaj 2-letnie, przyjmują młodzież po ukończeniu szkoły średniej (*senior high school*) i kładą największy nacisk na kształcenie zawodowe i wyrobienie praktyczne. W ciągu dwóch lat kandydat musi odbyć 90 próbnych lekcyj. Jest tu zatem przewaga techniki nad pogłębieniem naukowem, atoli trzeba pamiętać, że w Stanach Zjednoczonych jest takie mnóstwo, taka częstotliwość różnych kursów, że co czwarty nauczyciel „zapisuje się tam do szkoły“ na czas feryj letnich, przyczem w ośrodkach uniwersyteckich jest w ciągu roku ogromna moc różnych popołudniowych wykładów i ćwiczeń. Jest to więc stan bardzo pomyślny.

W Szwajcarji, w dwusetną rocznicę urodzin Rousseaua (1912), utworzył znakomity Claparède wyższą szkołę nauk pedagogicznych, pod nazwą „Instytut Rousseaua“ (dzisiaj *Institut des Sciences de l'Education*). Genewa, stolica Ligi Narodów, jest dzisiaj ośrodkiem myśli pedagogicznej świata; w studjum, zawodowem czysto, 2-letniem, opartem na maturze szkoły średniej, uczą najznakomitsze głowy: Claparède, Bovet, Ferrière, Piaget i inni.

— W Szwajcarji niemieckiej, gdzie znów ośrodkiem myśli pedagogicznej jest słynne „Pestalozzianum“, dzierży prym studjum pedagogiczne w Zurychu, akademickie, dotąd jednak dopiero jednoroczne.

W Austrji problemat kształcenia nauczycieli nie został dotąd ustawowo rozwiązany, ale miasto Wiedeń zorganizowało już w r. 1925 własny Instytut Pedagogiczny, który kształci zarówno absolwentów seminaryjnych jak gimnazjalnych (pierwsi uzupełniają maturę gimnazjalną) w czterech półroczach o charakterze uniwersyteckim, przyczem Instytut bogato dokształca całe nauczycielstwo (rocznie około 3000 słuchaczów (!), 90 docentów !). Instytut jest organicznie zespolony z uniwersytetem, służy demokratycznie wszystkim stopniom nauczycielstwa tak, że wiedeński nauczyciel szkoły powszechnej ma dzisiaj drogę otwartą do najwyższych szczeblów naukowej hierarchji.

W Niemczech poczęto od roku 1922 zwijać seminarja, albowiem artykuł 143 konstytucji weimarskiej reguluje jednolicie kształcenie nauczycieli, „w myśl zasad, mających powszechne zastosowanie w wykształceniu wyższem“. Rząd Rzeszy musiał coprawda odstąpić od zamiaru organizacji studjów nauczycielskich na poziomie uniwersyteckim, w całem państwie, na jedną modłę, i ideę tę przekazał krajom, które zakładają bądź 3-letnie instytuty, bądź 2-letnie akademje pedagogiczne. Otóż kraje, zwłaszcza Saksonja, założyły już dwa wielkie instytuty (Drezno, Lipsk), w Jenie zaś absolwenci 9-letniego gimnazjum zapisuja się wprost na 3-letnie uniwersyteckie studjum nauk pedagogicznych. Instytuty, kształcące dostateczną również ilość nauczycieli, kosztują znacznie mniej a poziom ich nie może iść w porównanie z dawnemi seminarjami.

W Prusiech wprowadzono t. zw. dwuletnie ,,Akademje Pedagogiczne“, niezależne od uniwersytetów, jako nowy typ szkolnictwa wyższego o charakterze akademickim. W r. 1930 było takich akademij 15 a potrzeba jest 30. Osobliwe, że są one urządzone wyznaniowo (12 ewangelickich, 2 katolickie, 1 symultanna). Akademje pruskie mają charakter szkół wyższych, rząd bowiem nie dał im programów obowiązujących, pozostawiając dużą swobodę w torowaniu duchowego życia młodzieży na tem naturalnem podłożu, z którego człowiek wyrasta i z którem jest organicznie związany. Atoli krótki okres studjów, brak łączności z uniwersytetami, wyznaniowość stawiają je znacznie niżej od 3-letnich instytutów, rozwijających się na terenach uniwersyteckich.

W Czechosłowacji są dotąd 4-letnie seminarja nauczycielskie, ale są i tam już 3 akademje 1-roczne, oparte o uniwersytety (Praga, Brno, Bratysława,) przyczem i ta wyższa forma jest przejściowa.

Zagadnieniu swemu poświęca autor, odnośnie do Polski, oczywiście najwięcej miejsca. Szczególnie zajmuje się własnym, najlepiej znanym sobie warszatem pracy, tj. 2-letniem Pedagogjum Krakowskiem. Są tu ugrupowane pokolei programy nauk podstawowych pedagogiki, dalej idą programy metodyki przedmiotów szkoły powszechnej, wreszcie przedmioty, które tworzą w Pedagogjum Krakowskiem 4 ugrupowania specjalizacji (polonistyka, historja, matematyka, przyroda). Wszędzie podano szczegółowy tok wyczerpania, bibljografję i konspekty z cyframi planów. — Takich pedagogjów, z liczbą uczniów po 200—240, winno być w Polsce 20, wtedy możnaby corocznie przygotować co najmniej tylu nauczycieli, ilu ich daje 60—70 seminarjów nauczycielskich, a przygotowanie to byłoby gruntowniejsze, oparte na 14 latach nauki. Naprawdę jednak Rowid konstatuje przeciążenie pedagogjów elementem ogólnokształcącym, domaga się 4-letniego, czysto uniwersyteckiego studjum, a przynajmniej, na razie, pedagogjów 3-letnich o charakterze uczelni wyższych, przytem woła za Dawidem o stworzenie Wyższej Szkoły Nauk Pedagogicznych jako ośrodka badań i myśli pedagogicznej polskiej.

Praca kończy się bardzo interesującym „poradnikiem zawodowym" dla abiturjentów; jest tu wiele cennych uwag wytrawnego zawodowcy i znowu staranna bibljografja, wprowadzająca do zagadnienia zawodu. To, co o wyborze zawodu piszą uczniowie Pedagogjum, nasuwa myśl, jak pożyteczna byłaby ankieta na temat pracy zawodowej, zebrana na szerszym terenie, wśród mas nauczycielskich, ankieta, którąby dała realny obraz nauczycielstwa i jego „duszy".

Cóż teraz powiemy o całości problemu, jakie refleksje budzi walka o nowy poziom kształcenia nauczyciela? Tu musimy podsumować jeszcze niejako „ostatnie słowo" autora na temat reformy z r. 1932 (*Ruch Pedagogiczny*, luty 1932); będziemy wtedy mieli już wszystko, co zasłużony szermierz dotąd zebrał i podał.

Wobec seminarjów nauczycielskich autor zajmuje stanowisko bardzo krytyczne. Zarzuca im, że młodzież wstępuje do nich w 14 roku życia, przedwcześnie decyduje w sprawie wyboru zawodu, posiada zbyt kruche i nikłe podstawy wykształcenia zawodowego, zwłaszcza wobec dzisiejszego rozwoju psychologji i pedagogiki, których studja wymagają głębszej kultury i dojrzałości duchowej. Zarzuca im dalej dwutorowość, kształcenie ogólne i zawodowe w zbyt krótkim okresie czasu, przeładowanie, powierzchowność, wreszcie, że wychowanek seminaryjny nie ma możności zmiany kierunku pracy w razie stwierdzenia braku zamiłowania do zawodu nauczycielskiego („ślepa ulica").

Ocena reformy z r. 1932 (w *Ruchu Pedagogicznym*), odnośnie do całości problemu kształcenia nauczycieli, jest u Rowida bardzo rozumnie ostrożna i wstrzemięźliwa. Rowid uznaje szczerze duży postęp w reformie, a to dlatego, że ona zrywa z tą „ślepą ulicą" seminaryjną, otwierając uniwersytet, biorąc za podstawę ukończenie gimnazjum. Tu jednak zaczyna się tragedja. Sfinksem mianowicie jest to 3-letnie przyszłe „liceum pedagogiczne", oparte na 4-klasowem gimnazjum. Tu się nasuwa uwaga: Kto nie zechce otworzyć sobie ulicy na uniwersytet? Każdy, ale że to 3-letnie liceum faktycznie nie o wiele a może wcale nie przewyższy dzisiejszego seminarjum, zastępując je tylko w nazwie, tego chyba nikt nie zaprzeczy, kto zważy, jak cieniutkim podkładem będzie dla niego ta projektowana 4-letnia szkoła średnia. (Ta owieczka będzie w swoim programie albo radykalnie przystrzyżona, albo będzie przeładowana mnóstwem rozmaitości, dla krótkości czasu).

Reforma przysadza tylko jeden rok; jeden rok więcej to jest tyle, co 6-letnie seminarjum. Otóż mimo wszystko, co się mówi o seminarjach, trzeba zaznaczyć, że miały one owo kilkoletnie, wciąż narastające „nastawienie" zawodowe, którego nie zastąpi lepiej liceum, zbudowane na takiem, jak się zanosi, „gimnazjum".

Dlatego, zdaniem naszem, słusznie za Rowidem trzeba domagać się realizowania istotnego, a tem istotnem realizowaniem będzie: ukończone gimnazjum, potem dwuletnie liceum jakiegokolwiek typu, a następnie dopiero 3-letnie liceum pedagogiczne. Rozwiązanie przez 3-letnie liceum pedagogiczne po 4-letniem gimnazjum nie jest dostateczne. Ma ono jednak jeszcze przecież pewną dodatnią cechę. Naszem zdaniem dobro tej reformy leży w tem, że otwiera ona wolną drogę do rywalizacji w zawodzie, wiedzie do zdrowego, naturalnego doboru sił nauczycielskich w walce o byt, która się dopiero rozpocznie. Nauczycielstwo szło dotąd bezpiecznie i pewnie po tej „ślepej", ale bądź co bądź pewnej ulicy seminaryjnej, ta ulica bowiem kończyła się — w szkole. Gdzie kandydat przyszłej doby zakończy swoją drogę: czy na katedrze uniwersyteckiej, czy — na „świeżem powietrzu"... — oto pytanie ważkie dla młodego, nadchodzącego pokolenia pedagogicznego.

Kto chce zrozumieć i krytycznie patrzeć na reformę bieżącą, ten winien zorjentować się w materjale, zebranym przez H. Rowida. Książka ogromnie na czasie, ochroni niejednego przed odurzeniem, pobudzi do refleksji i głębszego patrzenia się na zawód pedagoga w coraz trudniejszych czasach i o coraz wyższych wymogach.

Poznań. Jan Brzoza.

SEMINARZYSTA W SZKOLE POWSZECHNEJ.

(Wrażenia z hospitacji w szkole jednoklasowej.)

Z polecenia Min. W. R. i O. P. odbyli uczniowie V kursu Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego Męskiego im. Ewarysta Estkowskiego w Poznaniu oraz słuchacze Państwowego Kursu Nauczycielskiego w dniach od 5 do 11 kwietnia b. r. hospitacje oraz praktykę w szkołach jednoklasowych O. S. Kuratorjum Poznańskiego.

Profesor naszego seminarjum bowiem, p. Leon Tylczyński, zaproponował na ostatnim zjeździe nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w Bydgoszczy, aby uczniowie V kursu w ciągu jednego tygodnia odbywali w szkołach niżej zorganizowanych pewną praktykę, mianowicie hospitowali oraz prowadzili lekcje, zatrudniając przytem jednocześnie dwa oddziały: cichy, pracujący samodzielnie, i głośny z właściwą nauką. Wieksza część szkół przecież — to szkoły miejskie, niżej zorganizowane, a kandydaci po ukończeniu seminarjum otrzymują przeważnie posady w jedno- lub dwuklasowych szkołach.

Przed wyjazdem do przeznaczonej szkoły pouczono nas, na co mieliśmy zwrócić szczególnie uwagę i ustalono cały szereg pytań i zagadnień, odnoszących się do trzech dziedzin.

Pierwsza dziedzina dotyczyła stopnia organizacacyjnego danej szkoły a więc ilości oddziałów i kompletów naukowych, ilości lekcyj, przypadających na poszczególne oddziały i przedmioty, oraz programu nauczania w szkole jednoklasowej. Poza tem w zakres tego zagadnienia zaliczyć należy tygodniowy rozkład zajęć oraz pomoce naukowe. Druga dziedzina — to sprawa metody i formy nauczania, używanej w nauczaniu czytania i pisania w oddziale I, oraz zagadnienie zajęć cichych i pracy głośnej. W sprawach administracyjnych — trzeci punkt programu — mieliśmy się zapoznać z ogólną frekwencją, z frekwencją w poszczególnych oddziałach, z księgami administracyjnemi jak: księgą główną i sanitarną, dziennikiem lekcyjnym, listą zmud, kroniką szkolna, a dalej jeszcze z kwestją promowania, zwalniania i przyjmowania uczniów do szkoły oraz przekazywania do innych szkół. Sprawy administracyjne dotyczyły również rad szkolnych miejscowych, ich składu, zadania i kompetencyj. Wreszcie zainteresowaliśmy się także kwestją stosunku domu do szkoły.

Za zgodą pana Inspektora Szkolnego w Jarocinie hospitowałem i praktykowałem w szkole jednoklasowej w Zalesiu. Co do metod i form, jakich używa nauczyciel w nauczaniu, to są one następujące: W początkowem nauczaniu dominującą metodą jest metoda analityczno-syntetyczna, gdyż wyjście stanowi zawsze wyraz wyodrębniony z całości logicznej, to jest z zdania. Przez analizę wyrazu dochodzi nauczyciel do dźwięku, który służy do budowy wyrazu. Nauki czytania opiera nauczyciel na obrazkach tak komponowanych, że można je „odczytywać" jedynie tak, jak brzmi tekst. Z metod ogólno-dydaktycznych przeważa indukcja dlatego, że dziecko na podstawie przykładu (eksperymentu) dochodzi do uogólnień. Prócz indukcji stosuje analizę w rozpatrywaniu obrazów, modeli względnie czynności przy robotach i rysunkach. Co do form nauczania nauczyciel stosuje przeważnie heurezę, przy nadarzającej się okazji używa także formy daltońskiej, np. w lekcjach religji, historji, przyrody. Poza tem stosuje także formę pytaniową a bardzo rzadko wykładową — akroamatyczną.

Zauważyłem podczas hospitacji, że jakkolwiek lekcja trwała 50 minut, to materjał nauczania narzucał czas trwania cichego lub głośnego zajęcia. Zawsze jednak obydwa oddziały pracowały w czasie lekcji głośno i cicho. W I oddziale posługiwał się nauczyciel po wprowadzeniu nowej litery pomocnikami tj. lepszymi uczniami do nadzorowania słabszych uczniów w czasie zajęć cichych. W robotach ręcznych uczniowie, którzy dobrze opanowali nową czynność, pouczali lub pomagali uczniom słabszym.

Przekonałem się też o tem, że ciche zajęcia służą zarówno do utrwalenia przerobionego materjału w głośnych zajęciach jak i samodzielnego rozwiązania pewnych zagadnień. W czasie mej obecności nauczyciel nie podawał do samodzielnego opracowania w zajęciach cichych partyj programu.

Przy klasowych wypracowaniach, przy dyktacie w oddziale III oraz IV, zatrudniał nauczyciel oba oddziały równocześnie, ponieważ cała godzina potrzebna była na wykonanie tematu.

Przy dyktacie oddział IV dostał kilka dodatkowych trudniejszych zdań. Tematy do wypracowań brał nauczyciel z przeżyć dzieci np. Prace w polu, Dzień zaduszny, Zima na wsi, Wielkanoc itp.

Następnie pozwalam sobie podać kilka uwag o swoich próbach w dziedzinie imprez kulturalno-oświatowych. Sposobności do tego użyczyła mi sama przyroda. Pogoda bowiem nie bardzo nam sprzyjała, mimo, że z początkiem kwietnia zapowiadały się śliczne dni wiosny, ale już drugiego dnia pobytu mego w szkole powietrze stało sie chłodne i dżdżyste.

Mając popołudniu wolny czas, zamówiłem dzieci z I i II oddziału do szkoły, urządzając pogadanki o charakterze rozrywkowym oraz czytając im opowiadanie o ich rówieśniku — pastuszku „Franusiu z Pogwizdowa" oraz legendy i opowiadania z lat dziecięcych Pana Jezusa. Dzieci bardzo licznie zapełniły salę szkolną i chętnie słuchały opowiadania „nowego pana". Lecz mając na uwadze, że codzienne czytanie może im spowszednieć a nawet ich znudzić, przeplatałem owe godziny tak, iż jednego dnia uczyłem dziatwy nieznanych pieśni ludowych, a drugiego dnia opowiadałem. Dla dzieci III i IV oddziału urządziłem znów wystawę krajoznawczo-historyczną ziem polskich. Na powyższą wystawę złożyło się około 2000 własnych moich obrazów, fotografij, pamiątek, albumów, kartek oraz wycinków z rozmaitych czasopism. Urządzając taką wystawę, byłem w obawie, że spotkam się z niezrozumieniem oraz niechęcią ze strony dzieci, lecz znalazłem się w tem szczęśliwem położeniu, że zastałem już grunt przygotowany przez nauczyciela szkoły (absolwenta naszego seminarjum), który umiał wyrobić w dzieciach zainteresowanie i zaciekawienie do podobnych imprez. To też młodzież z ogromnem zainteresowaniem oglądała momenty dziejów ojczystych, uwiecznione przez naszych sławnych malarzy: Matejkę, Grottgera czy Kossaka lub Setkowicza i innych.

Wystawa moja składała się z dwóch działów: historycznego i krajoznawczego. Historyczny dzielił się znów na 6 części i to: 1) Dzieje bajeczne Polski, 2) Czasy Piastów, 3) Czasy Jagiellonów, 4) Czasy królów obieralnych, 5) Powstania (listopadowe i styczniowe) oraz 6) Wojna światowa do czasów obecnych. Krajoznawczy dział podzieliłem według województw w Polsce. Wystawę zwiedziły dzieci grupami ze względu na pogadanki, któremi pragnąłem pogłębić wystawę, i tak przeszliśmy i omówiliśmy całe dzieje Polski, począwszy od czasów bajecznych do doby obecnej w krótkich zarysach. Dział krajoznawczy omówiliśmy natomiast według ziem, dotąd poznanych przez dzieci na lekcjach geografji, oraz podług własnych moich przygód i wrażeń z wycieczki dokoła Polski, przez co dzieci utrwaliły sobie poznane już wiadomości z poszczególnych ziem naszych. Mam nadzieję, że wysiłek mój nie poszedł na marne, ale przyczynił się do wzbudzenia w duszach dzieci umiłowania mowy, dziejów i ziemi ojczystej.

Oprócz szkoły jednoklasowej w Zalesiu, hospitowałem także w sąsiedniej wiosce w dwuklasowej szkole w Górze, gdzie dzięki uprzejmości oraz życzliwości tamtejszego kierownika zapoznałem się dokładnie z nieco odmiennym stopniem organizacyjnym tejże szkoły. Lekcje religji, historji, języka polskiego oraz geometrji, na których hospitowałem, przeprowadził nauczyciel naprawdę po mistrzowsku, stosując metody oraz formy nowoczesnej dydaktyki. Również podziwiałem, jak tanim kosztem i małym nakładem pracy może nauczyciel sam sporządzić i demonstrować naprostsze oraz najniezbędniejsze pomoce naukowe w nauczaniu szkolnem. Wkońcu uderzył mnie również nastrój istotnie rodzinny, panujący w tejże szkole.

Ogólne wrażenie, jakie z naszego pobytu na wsi wynieśliśmy, było bardzo dodatnie. Dodało nam to zapału i chęci do pracy, i gdy w przyszłości losy skierują nas na wieś, dołożymy wszelkich starań, by szkoły nasze stanęły na jak najwyższym poziomie pod względem dydaktycznym i wychowawczym.

Poznań. Franciszek Góździoł, uczeń
Państw. Sem. Naucz. Męskiego.

JAK NALEŻY OPRACOWYWAĆ STRESZCZENIA DZIEŁ.
(WSKAZÓWKI DO EGZAMINU KWALIFIKACYJNEGO.)

1. Należy podać, co skłoniło zdającego do wybrania dzieła: czy przykład innych, (co zdarza się może najczęściej w tym samym terminie, ponieważ bywało tak, że na pięćdziesięciu zdających razem przed jedną komisją trzydzieści kilka osób podawało jedno i to samo dzieło: np. Foerstera *Szkoła i charakter*, albo Bovet'a *Instynkt walki*, albo wzięte z programu lektury seminarjalnej, odwieczne *Powinności nauczyciela*, wskutek czego, gdy troje zasiadło razem do egzaminu, wnet dwoje wychodzić z sali musiało, by nie wiedzieć, co pierwsza zdająca osoba o tem wybranem dziele będzie opowiadać), — czy własne interesowanie się zagadnieniem, rozpatrywanem przez to dzieło? Czy zaciekawienie się tematem wyrażonym w tytule? Czy może tylko sprzyjające okoliczności: łatwość dostania do rąk owego dzieła, wzgl. jego nabycia, albo łatwość opanowania treści dzięki małej jego objętości? Albo może nowość utworu, poleconego przez pochlebne recenzje? itp.

2. Należy zastanowić się nad sformułowaniem zagadnienia w tytule i nad jego stosunkiem do całości dzieła: czy sformułowanie jasne, czy samo dostatecznie się tłumaczy, czy tytuł wyraża należycie całość czy też, zdaje się obiecywać więcej, niż autor rzeczywiście daje, lub przeciwnie, jest za szczupłym w stosunku do o wiele obszerniejszej zawartości dzieła. Wymienić z ilu i jak zatytułowanych części i rozdziałów całość się składa i czy proporcjonalna w układzie jest ta jej budowa.

3. Należy jasno i zwięźle podać zasadniczą treść dzieła: zagadnienia, jakie autor porusza, twierdzenia, jakie wypowiada wzgl. tezy — jakie stawia, dowody (argumenty), jakie przeprowadza i przytacza, i wnioski, jakie ostatecznie wysnuwa. Wyłuszczenie treści przeczytanego i przemyślanego dzieła musi stanowić samodzielną obróbkę, wykonaną pisemnie przez zdającego, więc tok przedstawienia rzeczy może być u autora streszczenia inny, niż u autora streszczonego dzieła. — W każdym razie niewłaściwie, bo nieudolnie, a czasem nawet i bezmyślnie, postępują ci, którzy streszczają rzecz niemal zdanie po zdaniu, trzymając się toku myśli autora, jak dziecko, albo starzec chwiejnym krokiem idący, trzyma się poręczy.

4. Jeżeli twierdzenia autora są liczne i spowite w długie i zawiłe wywody, to należy na końcu swojego streszczenia zrobić krótkie logicznie zbudowane zestawienie najważniejszych twierdzeń. — O ile autor streszczenia jest przeciwnego zdania albo ma wątpliwości co do owych twierdzeń i argumentów, to powinien to zaznaczyć.

5. Należy podać, jakie korzyści teoretyczne lub praktyczne pod względem dydaktycznym i pedagogicznym wyniósł kwalifikant z przestudjowania streszczonego dzieła: czy powiększyło ono i czem posiadany już przez kwalifikanta zasób wiadomości w tej materji, czy też przyczyniło się ono tylko do rozjaśnienia pewnych zagadnień, albo czy obudziło do zajęcia się kwestjami, które pierwej leżały jeszcze poza kręgiem myśli zdającego, albo może przeczytane dzieło wskazało jakieś nowe drogi lub jakieś nieużywane pierwej środki do skutecznego nauczania lub wychowywania, czy wpłynęło ono wzgl. czy może ono wpłynąć na dotychczasowe postępowanie kwalifikanta w jego czynnościach dydaktycznych i pedagogicznych?

Ta kwestja co do korzyści praktycznych jest szczególnie ważna — albowiem każdemu zależeć powinno na tem, żeby zdobywana przezeń wiedza stawała się jak najbardziej wiedzą żywą.

6. Należy scharakteryzować streszczone dzieło pod względem jego zalet lub wad formalnych: czy napisane czystą polszczyzną i stylem jasnym, czy terminologja jest konsekwentnie utrzymana, czy wydanie staranne i estetyczne: druk czy staranny i wyraźny, papier czy dobry, zbroszurowanie wzgl. oprawa czy mocna?

W razie oceny ujemnej należy podać przykłady znalezionych błędów i usterek językowych, stylistycznych i drukarskich.

Wybór dzieł odpowiednich ułatwią następujące bibljografje:*)

I. *Dzieci i młodzież — Rodzice — Wychowawcy — Nauczyciele — Szkoła w zwierciadle literatury pięknej.* Stron 28.

II. *Dzieci i młodzież w świetle nauki, praktyki i prawa.* — Bibljografja polska w układzie dwojakim. Stron 27.

III. *Wychowanie ogólne i specjalne w teorji i w praktyce.* — Bibljografja polska w układzie dwojakim z metodycznym zarysem całokształtu zagadnień wychowawczych. Stron 51.

Poznań. Prof. dr. Stefan Frycz,
członek Państw. Komisyj Egzamin.

POLSKI ROBOTNIK O POLSKIEJ SZKOLE.

List autora *Życiorysu własnego robotnika* do *Przyjaciela Szkoły*.

Przepraszam WPana Borkowskiego i zarazem uniewinniam się, że WP. tak długo musiał na moją odpowiedź czekać, bo nie miałem odpowiedniego materjału, dopiero go w ostatnich czasach naczerpałem. Składam serdeczne podziękowanie WP. za poświęcenie dla mnie tak wiele czasu i napisanie tak szczerego artykułu, dla mnie poświęconego i umieszczonego w *Przyjacielu Szkoły* **) Proszę WPana, jak tylko powróciłem do kraju z Niemieckiej Rzeszy, spoglądam się na wszystkie strony i przypatruję się na wszystkie strony, gdzie się znajdują tylko nasze młode pokolenia. A zawsze robi mi miłe wrażenie, gdy spoglądam na nasze dzieci szkolne i słyszę te nasze polskie pozdrowienia.

Nie będę sięgał daleko wstecz, nigdy nie mijam żadnej uroczystości narodowej, a wzrusza mnie to bardzo, gdy spoglądam na nasze młode pokolenia i się przysłuchuję tym pięknym wierszom, które wymawiają nasze polskie dzieci i pokazują w swej mowie miłość dla swojej polskiej kochanej Ojczyzny. A zwłaszcza mnie, com przez 25 lat nie miał sposobności słyszeć czystego dźwięku naszej polskiej mowy, to serce mi się wzrusza, gdy ją usłyszę. Nie mogę sobie tego wyobrazić, jak my musimy być

*) Zainteresowani Czytelnicy mogą otrzymać te broszury za nadesłaniem należności: I zł 1,—, II zł 1,—, III zł 1,50, plus zł 0,30 na portorjum. Księgarnia Wysyłkowa „Przyjaciela Szkoły". (P. K. O. 202920.)

**) Porównaj uwagi p. St. Wiącka o książce autora niniejszego listu w Nr. 7 (1931 r.) na str. 261—264. *Red.*

wdzięczni tym, którzy się przyczynili do oswobodzenia naszej polskiej Ojczyzny. Mam na myślach jeszcze moje dziecinne lata, gdy chodziłem do szkoły i P. Nauczyciel nadał mi jeden wiersz, którego ja miałem na Królewskie urodziny mówić; dał mi 14 dni czasu do nauki, setki razy powtarzałem ten wiersz tak długo, aż go się napamięć nauczyłem, ale nie zrozumiałem ani jednego słowa z tego całego wiersza, którego żem wymawiał płynnie, jak gdybym najlepiej wiedział, jaką treść on zawiera.

A dzisiaj dzięki naszej Oswobodzonej Ojczyźnie nie potrzebuje sobie nasza młodzież już języka łamać. Talent każdego zdania może sobie w swej głowie ułożyć i myśląco mówić, co dawniej nie było możliwe dla polskiego dziecka, bo dawniej polskie dziecko drżało ze strachu przed swoim nauczycielem, a dziś stwierdziłem, że polskie dzieci z miłością i radością palce dźwigają i jedno chce więcej pokazać, co się nauczyło jak drugie.

Niedawno miałem sposobność rozmawiać z jednym majorem, który dzisiaj pełni służbę w polskiem wojsku i opowiadał, jakie on dostawał bicie, że łomnie niemieckie wyrazy wymawiał. A dzisiaj już się to skończyło i możemy mieć wielki zaszczyt, że my i nasza młodzież możemy śmiało i swobodnie mówić naszym własnym dialektem, który się nam prawnie należy.

A dzisiaj mam przed oczyma jedną i drugą uroczystość, która się odbyła w naszem małem miasteczku. Na pierwszej uroczystości narodowej odegrały nasze polskie dzieci tak głęboko wzruszający teatr, w którym było możliwie sobie wyobrazić, jak już w tych krótkich czasach postąpiła nasza polska nauka szkolna naprzód, i jak daleko sięga duch już dzisiaj polskiego dziecka naprzód. Dalej te śliczne śpiewy, które odśpiewała nasza młodzież z taką wesołą i radosną miną. Dalej te narodowe wiersze, które nam się należy wysłuchać z wielkiem zaciekawieniem od naszej młodzieży szkolnej.

Na innych uroczystościach miałem sposobność się przyglądać na taniec naszych dziewcząt, które one w ubraniach narodowych krzepiły ducha w setkach i tysiącach tych, co im się przyglądali. A czy się serca nie krajały tym, co się przyglądali na naszych młodych bohaterów w rogatywkach, jak i oni nam pokazywali, czego się nauczyli, i gdy wymawia ten młody uczeń „Nie damy naszej polskiej ziemi wrogowi", to pomimo swej woli ręce ściśnie do kupy i pokazuje, że mu jest Ojczyzna najmilsza.

Tak daleko, jak jestem wtajemniczony, mogę stwierdzić, że nasze siły szkolne dawają postępki. A nasze polskie nauczyciele spełniają swój obowiązek ponad siły własne i jestem zapewniony, gdy nasze siły szkolne nadal tak będą postępować, to możemy żyć w przyszłości swobodnie, bo już się taki nie znajdzie, któryby się odważył naszą ziemię wziąć pod swoje jarzmo, jak to raz

kiedyś było. Bo gdy dobrego ducha uczeń od dobrego Nauczyciela otrzyma, to go żadne najsilniejsze dzieło armaty, ani żaden gaz trujący w nim nie uśmierci i pozostanie ten dobry duch w takim uczniu zawsze. Nie pomijam żadnej uroczystości tu w Barcinie i nie mam żadnej bliskiej znajomości z naszymi panami nauczycielami, ale jestem ja przekonany, że nasi barcińscy nauczyciele pracują prawdziwie w duchu narodowym, tak jak to wymaga nasza kochana polska Ojczyzna.

Mam na myślach jeszcze jedną uroczystość narodową w Barcinie, na której wygłosił referat p. nauczyciel Klinik, w takim głęboko wzruszającym duchu narodowym, nie pominął on w swoim referacie patrjoty Drzymały, nie pominął powstania z r. 1863, wspominał o Romualdzie Traugucie i o tych innych, co zginęli śmiercią haniebną od Moskali; zainteresowały mnie te nazwy bardzo, bo gdy byłem zaproszony w imieniu Polskich Literatów do Warszawy, pan Senator N. pokazał mi ten dom, w którym zamieszkiwał Traugutt i kierował całem powstaniem. A jeszcze bardziej mnie raziło, kiedy mi było pokazane to miejsce, na którem ginęli nasi bohaterzy razem z Trauguttem.

Dalej wspominał całe walki aż do Oswobodzenia naszej polskiej Ojczyzny. A czy było to raz kiedyś możliwe, aby tak śmiało był wygłoszony referat. Czy się nie lękali mówcy, czy się nie obawiali, że im jaki Prusak, Moskal albo Austrjak za plecami stoi?

Mam na myślach jednego Polaka, który zamieszkiwał w Magdeburgu, był z krwi i kości Polakiem, był założycielem polskiego towarzystwa, a gdy dał w naukę swego syna, który zapewne jeszcze dzisiaj jest nauczycielem w Poznaniu, jak się ojciec tego biednego ucznia musiał lękać, aby nie zaszkodzić swemu synowi.*) A dzisiaj żaden Polak nie potrzebuje się lękać, gdy ma syna w gimnazjum, przeciwnie, ma jeszcze wielki honor.

A my dzisiaj nie potrzebujemy się lękać, żaden mówca nie potrzebuje się lękać, że mu kto za plecami stoi. A ile mieliśmy Polaków, co musieli przeciw swemu sumieniu mowy prowadzić?

Dzisiaj dzięki oswobodzeniu naszej polskiej Ojczyzny nie mamy jarzma cudzego, czuwajmy i brońmy tego, cośmy odzyskali i stójmy na straży, to będziemy mieli własny chleb my i nasze młode pokolenia.

Barcin (woj. poznańskie). Jakób Wojciechowski.

Proszę mi wybaczyć, że tak licho piszę, niestety, lepiej się nie nauczyłem.

---

*) Przypominam sobie podobny wypadek: Po pewnym głośnym, przez Niemców rozwiązanym wiecu w Toruniu, kiedy na sali „Muzeum" przemawiać miał W. Korfanty (w r. 1906 czy 1907), śp. ojciec mój został zawezwany do komisarjatu policji, gdzie go „pouczono" mniej więcej w ten sposób: Pan kształci syna na nauczyciela, a chodzi na polskie wiece, przecież to niesłychane! *Redaktor.*

„NASZA MIEJSCOWOŚĆ".

Uwagi o rozkładzie materjału historji dla oddz. IV.

Program historji dla oddziału IV daje nauczycielowi bardzo dużo swobody, polecając mu w formie kategorycznej jedynie omówienie co roku tematu: „Nasza miejscowość" — reszta to „szereg pogadanek do wyboru". Przy takiej swobodzie można uwzględnić to wszystko, co wpływa na jakość nauczania, a więc: indywidualne poglądy nauczyciela, warunki miejscowe, zainteresowanie młodzieży itp. Niejasna jest uwaga na str. 38 Programu z r. 1931, że temat „Nasza miejscowość" ma być w oddziale IV uwzględniony jako powtórzenie i pogłębienie nauki w oddz. III, gdyż w programie oddziału III niema żadnej wzmianki o historji naszej miejscowości. Ostatecznie można to sobie wytłumaczyć w ten sposób, że psychologiczny punkt widzenia każe zawsze wychodzić od najbliższego, jednak interpretacja taka nie usprawiedliwia usterki w programie.

Na wstępie rozważań nasuwa się pytanie, w jaki sposób omówić w oddziale IV temat „Nasza miejscowość". Możliwe są zasadniczo dwa sposoby: pierwszy — oparcie całego materjału historycznego na dziejach danej miejscowości, drugi — omówienie historji miejscowości jako jeden z tematów. Sposób drugi ma, zdaje się, szersze zastosowanie — prawdopodobnie dlatego, że jest łatwiejszy i wygodniejszy. Przy pisaniu rozkładu materjału zamieszcza się na czerwiec temat „Nasza miejscowość", przed lekcją przeczyta się to i owo o przeszłości miasta czy wsi, materjał ten omówi się na jednej lub dwu godzinach i sprawa skończona: literze zarządzenia stało się zadość! Sposób pierwszy jest o wiele trudniejszy: trzeba na początku roku szkolnego rozejrzeć się w historji miejscowości, trzeba do poszczególnych wydarzeń dostosować materjał z historji Polski. Jest to praca trudna, gdyż nie zawsze historja danej miejscowości jest opracowana, a na czynienie poszukiwań w aktach miejskich czy parafjalnych nauczyciel często nie ma czasu ani możności. Ponieważ jednak nie zawsze o wyborze sposobu opracowania decyduje brak materjałów, zapytać trzeba, który sposób jest lepszy.

Odpowiedzią może być stara zasada, głęboko obecnie uzasadniona przez nauki psychologiczne: od najbliższego do dalszego! To jest warunek powodzenia wszelkiej pracy w szkole, a więc i nauczania historji. A cóż jest bliższe, jak nie historja własnej miejscowości wzgl. tego miasta, do którego uczęszcza się często! Jeśli więc przy układaniu rozkładu nauczyciel ma tyle materjału, że może oprzeć całe nauczanie historji na dziejach swego regjonu, powinien to skwapliwie uczynić, gdyż ułatwi i sobie i dzieciom: sobie pracę, dzieciom zrozumienie i wniknięcie w przeszłość.

Zdarza się, że historja danej miejscowości nie jest na tyle znana, by można oprzeć na niej program całoroczny. Wtedy należałoby — nie odbiegając od zasady — wykorzystać uwagę programu, iż oprócz własnej miejscowości można również opracować jedno lub parę miast, wymienionych w Programie, lub innych. Jeden wszakże warunek: miasto to muszą dzieci widzieć. A więc konieczne są wycieczki. Zalecane przez Program ilustracje lub przeźrocza nie odpowiadają wymaganiom, jednak w ostateczności są lepsze, aniżeli samo opowiadanie. Nie trzeba dodawać, że szkoły, które ograniczą się do omawiania historji najbliższego miasta, muszą urządzić do tego miasta wycieczki. Dobrze przygotowane dadzą dużo materjału nietylko do historji, ale do geografji, języka polskiego, przyrody itd.

Dla ilustracji, jak można wykorzystać historję małego miasta w nauczaniu w oddziale IV, podam kilka przykładów z historji Tucholi:

1. Zwiedzenie miejscowych zbiorów, stanowiących podstawę muzeum regjonalnego. Kamienne narzędzia, grób, urny. W związku z tem: obrazy z *Ilustracji Szkolnej* o człowieku przedhistorycznym.

2. Podania o nazwie miasta i herbie oraz podanie o Lechu, Czechu i Rusie, Wandzie itd. Data założenia Tucholi i pierwsze wiadomości o państwie polskiem.

3. Zamek krzyżacki w Tucholi, sprowadzenie krzyżaków do Polski.

4. Zdrada Święcy i utrata Pomorza (Łokietek, Kazimierz Wielki.)

5. Chorągiew tucholska w bitwie pod Grunwaldem. Przygoda Janusza Brzozogłowego. Rokowania pokojowe w Raciążu (pow. tucholski).

6. Przystąpienie Tucholi do Związku Pruskiego i odzyskanie Pomorza przez Kazimierza Jagiellończyka.

W ten sposób opracowany rozkład obejmie historję nietylko Tucholi, ale Pomorza i całej Polski. I to właśnie jest cechą zasadniczą zdrowo pojętego regjonalizmu. Przy takiem ujęciu znikają obawy, że szkoła wychowa zaściankowych patrjotów. Dzieci dowiadują się nietylko o przeszłości miasta, ale przedewszystkiem o tem, jak w ciągu wieków miasto było związane z historją państwa. Wywołuje to żywsze zainteresowanie się przedmiotem i prowadzi do lepszego rozumienia dziejów.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

KWESTJA SEKSUALNA W WYCHOWANIU.

Poniżej pragnę krytycznie omówić książkę ks. dr. Karola Mazurkiewicza pt. *Kwestja seksualna w wychowaniu*, która się ukazała w ubiegłym roku.*) Ponieważ przeznacza ją autor wychowawcom, przeto chcę właśnie rozpatrzeć, co ona nam wychowawcom-nauczycielom dać może.

Na treść książki składają się ogólnie znane uwagi o wychowaniu wogóle i o wychowaniu seksualnem oraz szczupłe wiadomości z psychologji młodzieży.

Niezmiernie przykre jest stanowisko recenzenta, gdy o książce nie może powiedzieć nic pozytywnego, gdy wyczuwa, że nie jest napisana na miarę autora, że nie wnosi nic nowego do ojczystego piśmiennictwa pedagogicznego. *Kwestja seksualna w wychowaniu* napisana jest niewątpliwie z sercem i żarliwością. Na każdej stronicy widoczna głęboka troska o dobro i czystość młodzieży, każde słowo jest wyrazem żarliwej ideologji autora, tylko — że autor używa tych samych górnolotnych słów, któremi każdy nienależycie przygotowany wychowawca zasypuje swych wychowanków, nietylko nie wywołując skutków pożądanych, lecz owszem bardzo często zjawiska niepożądane.

Z a l e t ą k s i ą ż k i jest niewątpliwie to, że autor w przeciwieństwie do większości pedagogów współczesnych, hołdujących wybujałym ideałom „pajdocentrycznym", silniej a k c e n t u j e w y c h o w a n i e a u t o r y t a t y w n e, szukając złotego środka między dawnym surowym rygoryzmem a dzisiejszemi hasłami autonomizmu dziecięcego. Zasadnicze myśli książki są zdrowe i realne, jest jednak w niej tyle niedomówień i sprzeczności, że trud autora zapewne nie wyda spodziewanych wyników.

Budowa dzieła wykazuje brak konsekwencji, który każdy czytelnik przykro odczuwać musi, napotykając bardzo często powtarzające się zdania. Pierwsza część książki ma być ogólna, lecz mnóstwo w niej szczegółów, o których czyta się kilkakrotnie w rozdziałach następnych. O wychowaniu seksualnem dziecka czteroletniego np. znajdują się uwagi w części ogólnej, w opisie fazy wczesnego dziecięctwa, w rozdziale o szczegółowych środkach wychowawczych i w rozdziale o uświadomieniu seksualnem, (najbardziej zresztą chaotycznym) przyczem w coraz to dalszych uwagach nie napotyka się myśli zasadniczo nowych. Błąd ten wynika stąd, że autor z b y t s z y b k i m stara się „przystępować k r o k i e m do wysnuwania praktycznych wniosków i wskazań wychowawczych". Autor nie zachował wytyczonego planu dzieła i nie starał się odgraniczyć stanowiska poznawczego od normatywnego.

*) Nakładem Wydawnictwa „Surma" w Poznaniu. Str. 182. Cena zł 5,—.

Abstrahowanie od „większego aparatu naukowego" jest możliwe a w pewnego rodzaju dziełach nawet pożądane, lecz unikać trzeba wszędzie sprzeczności z nauką i doświadczeniem. O fazach rozwoju młodzieży istnieją już dzisiaj dzieła bardzo poważne i głębokie. Niepodobna, dając charakterystyki dziecka w różnym wieku życia, pomijać wyniki badań najnowszych albo chociażby każdemu dostępne doświadczenia. Nie dotykając kwestji zasady podziału, na której autor oparł swe cztery stopnie rozwoju seksualnego, zaznaczam tylko, że faza chłopięca (dziewczęca) ma tak dużą rozpiętość, że niewiadomo, czy charakterystykę jej odnieść należy do jej początków, czy też do końca. Może dlatego właśnie wydaje się, że znajomość psychologji młodzieży jest u autora słaba. Niektóre cechy, występujące u młodzieży inteligentnej, kończącej okres pokwitania, przypisał autor okresowi chłopięcemu wogóle (idealizm, marzycielstwo, tęsknota za kimś, z kimby można dzielić uczucia i przeżycia itp.). Jakżeżby się wychowawcy cieszyli, gdyby mogli przyznać słuszność słowom, odnoszącym się do chłopców przed okresem dojrzewania: „Pochłonięty pracami szkolnemi, oddany swym zamiłowaniom indywidualnym, rozwijając w tym czasie najintensywniej swe życie religijne i szlachetne ambicje, żądzy wiedzy i cnoty, a zwracający się chętnie i z całem zaufaniem w stronę swych wychowawców, których powagę uznaje i respektuje..." (str. 111). Z wymienionych tu zalet, zdaje się, — biorąc ogół chłopców — nie odpowiada rzeczywistości ani jedna. Nie bez przyczyny ten właśnie okres nazywają psychologowie okresem oporu („Trotzalter"). W tym okresie — zdaniem autora — działa wychowawcom na rękę dystans między chłopcami a dziewczętami. Niestety, muszę zauważyć, nie na wiele to się zda, gdyż w tym okresie głównym i typowym grzechem *contra sextum* jest samogwałt. Doświadczenia rodziców i nauczycieli przeczą również zdaniu autora, jakoby wpływ wychowawczy w tym okresie osiągał swe maksymum. Być może, że chodzi autorowi o usiłowanie powstrzymania młodzieży od dążności erotycznych względem płci odmiennej; pod tym względem istotnie naogół młodzież w wieku 11—14 lat nie sprawia wychowawcom specjalnych trudności (wspomniany już dystans!). — Poruszyć chciałbym jeszcze sprawę zaufania chłopców do wychowawców, zwłaszcza do rodziców, na który to objaw autor patrzy zbyt „różowo". Oprócz często bardzo powtarzanych norm, że wychowawca „powinien" zyskiwać sobie zaufanie, być starszym, zaufanym przyjacielem młodzieży, znajduje się w książce zdania, stwierdzające istnienie zaufania wychowanków do wychowawców. Jedno takie twierdzenie zacytowałem powyżej. Na innem miejscu, w związku z kwestją, kto ma uświadamiać, powiada autor, że osobą najzaufańszą „z natury rzeczy jest droga

matka lub dobry ojciec“ (str. 129). Otóż właśnie z natury rzeczy w odniesieniu do okresu „przedpokwitania“ i pokwitania tego powiedzieć nie można. Zapewne bywa tak, ale nie z reguły. Jakżeż boleśnie niejedna matka i niejeden ojciec odczuwa fakt, że dziecko — dawniej takie szczere, ufne — zaczyna się odwracać od rodziców a zaufaniem swem darzy osoby obce, nieraz mniej wartościowe. Żal ich jest tem większy, że sami duszę oddaliby, byleby ich ukochanemu dziecku dobrze było. Przypuszczam, że przeczytawszy zdania autora o zaufaniu dzieci do rodziców, jeszcze bardziej martwić się będą, myśląc, że tylko i c h dziecko jest takie skryte, nieczułe lub t. p. Raczej należałoby im powiedzieć, że taka secesja jest objawem „normalnym“, i podać środki, jak „zło“ złagodzić.

Omówić wypada również przykłady sprzeczności, które napotyka się w zdaniach samego autora. Nazwałbym je niedopatrzeniem. Nie ulega wątpliwości, że uświadamianie seksualne jest, jak słusznie autor z całym naciskiem akcentuje, przedewszystkiem sprawą moralno-pedagogiczną a nie kwestją pouczeń z zakresu fizjologji (to sprawa drugorzędna). Zgoda też i na to, że zbrodnią byłoby wdzierać się przedwcześnie do serca dziecka z „ciężkiemi prawdami“. Ale zastanawia zdanie (str. 70), że dziecku około czwartego roku życia należy zwolna wyjaśnić, „że narządy płciowe niekoniecznie są brzydkie, ale i potrzebne i dobre. Zwolna musi wychowanek uczyć się zająć poprawne stanowisko wobec kwestyj seksualnych i sam regulować swe życie płciowe, uświadamiając sobie, kiedy postępuje grzesznie i brzydko, a kiedy poprawnie i dobrze.“ Oczywista, ucząc dziecko wstydliwości od zarania życia, daje się mu pouczenie o tem, co dobre, a co złe — ale tylko w tym sensie, by n i e p o t r z e b n i e nie zajmowało się genitaljami, by „wstydziło się“ przed sobą i Bogiem. Czy to jednak już jest „kwestją seksualną“ i „regulowaniem życia płciowego“?

W uzasadnieniu konieczności uświadamiania młodzieży przytacza autor m. i. względy religijne, które za niem przemawiają (str. 120). Chodzi o to, że cnotliwość i czystość dziecka nieuświadomionego jest tylko cnotą naturalną, a zatem mniej wartościową niż cnota nadnaturalna. Należy więc uświadamiać, aby młodzież „u ś w i a d o m i o n a“ mogła zdobyć sobie cnotę nadnaturalną. „Drogi do tych zasług nie wolno zagradzać, owszem, należy ją wychowankowi otwierać i na niej go odpowiednio prowadzić“ (str. 121). Taki pogląd sprzeczny jest z tendencją zasadniczą (str. 117), by wychowanka jak najdłużej utrzymywać w stanie niewinnej nieświadomości, a poza tem: uświadamianie, należycie pojęte i przeprowadzone, nie może być zgorszeniem dziecka, co autor wyraźnie zaznacza. Gorszące jest uświadomienie — że tak powiem — pokątne, ale za niem nie przemawiają chyba żadne względy.

Autor zaleca strzec młodzież obojga płci przed zbytnią względem siebie poufałością i taką czyni analogję: „Deszcz jest dobry i ziemia jest dobra, ale razem złączone tworzą błoto" (str. 112). Nasuwa się uwaga: nietylko błoto, ale także i glebę urodzajną — przy pewnych warunkach. Bezpośrednio po tem porównaniu czytamy: „Dlatego czujność wychowawcza obejmować powinna nietylko wychowanków namiętnych i lekkomyślnych, ale także chłopców dobrych i dziewczynki szlachetne". — W kim nie znalazły miejsca rozmaite przewrotne hasła „wolnej miłości", ten zupełnie się godzi na postulat czujności, wyrażony w zacytowanem zdaniu, lecz z trudem uznać może przeciwstawienie namiętnych i lekkomyślnych z jednej, dobrym i szlachetnym z drugiej strony.

Można zarzucić, że zawziąłem się, by wyszukiwać drobne uchybienia. Kto jednak książkę przeczyta uważnie, spostrzeże więcej takich niejasności, które dyskredytują książkę autora, skądinąd cenionego, zasługującego na głęboki szacunek i uznanie.

Trudno w ramach niniejszego artykułu omówić dokładnie wszystkie usterki tej książki. Wskazałem tylko na niektóre z nich, a dodam jeszcze kilka słów o terminologji autora.

Eros, to według autora duchowe elementy popędu płciowego (jak Platon!). Że *eros* stawia się w ścisłym związku z popędem seksualnym, świadczą zwroty, dziś już należące do języka potocznego i wyrażające zawsze stosunek do płci odmiennej: *erotyzm*, *erotyka*, usposobienie *erotyczne*, stosunek *erotyczny*. Zastosowanie jednak terminu *eros* do oznaczenia miłości dziecka do rodziców nie jest przyjęte, wywołuje nieporozumienia i trąci panseksualizmem freudowskim. Przesadą wydaje się twierdzenie (w odniesieniu do wczesnego dziecięctwa), że „pierwszym etapem działań *erosa* w życiu ludzkiem jest autoerotyzm, zakochanie się w sobie czyli narcyzm" (str. 83 i podobnie na str. 103). Wszystko, co autor wymienionemi dwoma terminami określa, doskonale oddaje „egocentryzm" — bez owej wątpliwej domieszki popędu seksualnego. — „Zwykłym trybem rzeczy pierwsze głębsze miłości (u dziecka do 7 roku) koncentrują się około osób starszych, a wznieca je głównie *eros* a nie *sexus*, który jeszcze śpi — powiada autor na str. 89, nie bacząc zresztą na to, co przedtem powiedział o eudajmonizmie i autoerotyzmie czyli narcyzmie dziecka. Zapewne, cytata ostatnia może być słuszna, gdy chodzi o bardzo rzadkie wypadki anormalnego przewrażliwienia erotyczno-seksualnego u dzieci, ale na tej podstawie wysnuwać wnioski ogólne, odnoszące się do dzieci zdrowych i normalnych — to znaczy popełniać ten sam błąd, który popełniają panseksualiści. Przecież na str. 88 sam autor powiada: „Dziecko jest o całe niebo zdrowsze, aniżeli to Freud przypuszcza".

O miłości starszych do dziecka czytamy m. i. zdanie następujące, umieszczone po przestrogach, by dziecka nie zadręczać pieszczotami: „Za to bez żadnej restrykcji i w całej pełni wolno tak rodzicom jak i innym okazywać młodzieży w wszelkich formach przywiązanie, wypływające z duchowych pierwiastków popędu płciowego“ (str. 108). Zdanie to jest ot, tak rzucone — tymczasem czytelnicy: kochająca matka lub dobry ojciec będą zachodzili w głowę i nie zrozumieją tej hipotezy, że miłość do dzieci wypływa z popędu seksualnego. Dla wyjaśnienia przytoczę zdanie Förstera, który o miłości ojcowskiej powiada, że ona „ w najszerszem znaczeniu — o ile o stronę biologiczną idzie — niewątpliwie również należy do sfery seksualnej, wszelako jako popęd ochrony i opieki tylko, którego żadną miarą utożsamiać nie wolno z pożądaniem erotycznem“ (*Wychowanie i samowychowanie*, str. 290 i in.). Coprawda autor *Kwestji seksualnej w wychowaniu* może odpowiedzieć, że miłość ojcowską pojmuje podobnie jak Förster, co istotnie widoczne jest na stronie następnej (109), gdzie mowa o „troskliwości pedagogicznej“ i „idealnej miłości“ rodziców ku dzieciom, lecz czy inkryminowane zdanie autora było potrzebne, skoro autor abstrahuje od „większego aparatu naukowego“, „by nie zaciemniać przejrzystości“? Niestety właśnie tej przejrzystości napróżnoby czytelnik szukał!

W przedmowie powiada autor, że zwraca się „przedewszystkiem do wychowawców, pragnąc im ułatwić orjentację na polu tak licznych i niełatwych zagadnień i zadań wychowania płciowego“.

Jeżeli autor zwraca się do wychowawców z pewnym cenzusem pedagogicznym, to niestety, mojem zdaniem, niewiele im daje. Ci bowiem pragną przedewszystkiem naukowego wyjaśnienia zjawisk psychicznych u młodzieży, a normy życia seksualnego w takiem, jak autora ujęciu, są im dostatecznie znane. Kto zna chociaż jako tako tylko psychologję młodzieży i czytał o wychowaniu seksualnem w powszechnie znanych dziełach Förstera, tego książka ks. dr. Mazurkiewicza zadowolić nie zdoła. Jeżeli zaś wychowawca-laik szukać w niej będzie wyjaśnienia i orjentacji oraz konkretnej odpowiedzi na aktualne dlań w danej chwili pytania — również będzie zawiedziony: znajdzie bowiem dużo wzniosłych zdań o uroku cnoty czystości i o jej wartości dla ciała, umysłu i duszy, przyjmie je i uzna, ale nadal będzie bezradny. Wątpię też, czy aprobatę jego znajdą konkretne przykłady pogadanek uświadamiających, gdyż są zbyt medyczne, zbyt „fizjologiczne“, przed którem to niebezpieczeństwem autor sam przestrzega. Może się łatwo zdarzyć, że miast orjentacji powstanie w umyśle wychowawcy-laika po przeczytaniu tej książki dezorjentacja.

Poznań. Józef Wachowski.

„PRZYLĄDEK DOBREJ NADZIEI".*)

Na początku w. XX ukazało się dzieło, które rewolucyjnością poglądów narobiło wiele wrzawy w Europie. Dziełem tem była książka Ellen Key: *Stulecie dziecka*. Hasła, przez nią głoszone, nie przyjęły się w formie propagowanej, książka wzniosła jednak wiele ożywczych myśli do zatęchłego i zrutynizowanego świata pedagogicznego. Przyjęło się też określenie naszego wieku jako wieku dziecka w przeciwstawieniu do w. XIX, który był wiekiem pary i elektryczności.

Dziecko coraz więcej wzbudza zainteresowania, roztacza się nad niem coraz szerszą opiekę. Ono też weszło do literatury pięknej, która mu więcej poświęca miejsca niż w wiekach ubiegłych. Dziś żaden pisarz nie uniewinniałby się przed czytelnikiem, że dziecko jest przedmiotem jego rozważań poetyckich, jak to w XVI w. uczynił Kochanowski w swych *Trenach*. Wprawdzie i u Sienkiewicza mamy portrety dziecięce, ale są to dzieci-symbole, dzieci-abstrakta.

Prawdziwy wizerunek dziecka dała nam dopiero najnowsza literatura. W ostatnim czasie ukazały się bardzo ciekawe utwory: Emila Zegadłowicza *Żywot Mikołaja Srebrempisanego* (3 tomy), a ostatnio Zygmunta Nowakowskiego *Przylądek Dobrej Nadziei*. Książka ta daje piękny obraz dziecka, przypominający nam w pewnych scenach świetne nowelki dziecięce Prusa. Czytając ją, zdajemy sobie naprawdę sprawę z tego, co to jest „czar dziecięctwa".

Bohater tej książki wspomnień wychował się w kulturalnem środowisku Krakowa, pochodzi z rodziny inteligentnej, w której książka, teatr, muzyka są przedmiotem specjalnego szacunku. Wychowany został w duchu tradycji narodowej, karmiono go w dziecięctwie dalekiemi odgłosami powstania 1863 r. i pewną niechęcią do zaborczej Austrji. Wszystko to nie pozostało bez wpływu na urobienie charakteru, którego najsilniejszemi przebłyskami są chyba ambicja, poczucie godności ludzkiej i wstręt do wszelkiego chamstwa.

Nasz bohater to chłopczyk o delikatnej lecz zdrowej budowie ciała, pełen siły życiowej. Objawia się ona bardzo silnie w zabawach z braćmi. Nie dowiadujemy się, żeby nasz bohater bawił się sam. Zabawy te wynikają z naśladownictwa: dzieci naśladują otoczenie bezpośrednie, naśladują też to, o czem słyszeli w szkole lub co wyczytali z książek. Ruch jest znamienną dominantą tych zabaw, ruch, wywołujący żywe współzawodnictwo, nierzadko wyradzający się w walki, w których oczywiście nasz bohater jako naj-

---

*) Zygmunt Nowakowski: *Przylądek Dobrej Nadziei*. Gebethner i Wolff, Warszawa 1931. Str. 332. Cena zł 7,50.

młodszy najczęściej ulega. Dzieci te nie bawią się zabawkami, które swoim mechanicznym schematyzmem nie zaspokajają ich żywej wyobraźni. Dzieci same tworzą. Przypatrzmy się więc ich zabawom!

Wędrówki za miasto mają za cel most kolejowy, przez który jadą pociągi. Lubią patrzeć, jak jedzie pociąg, jak znika gdzieś na horyzoncie, aż nadjeżdża drugi. Mogą na to godzinami spoglądać. Ale nie patrzą biernie. Coś się budzi w ich świadomości.

„Dla mnie najważniejsze, skąd te pociągi jadą... I para, para, biała, gorąca, w której nie widać nic... Biało, biało i duszno... Na chwilę nie wiem, gdzie jestem, a gdy otworzę oczy, niema już tych pociągów. I poco one jeżdżą bez przerwy? I kiedy pojadę ja sam?...” (str. 72).

To ostatnie pytanie daje impuls do naśladownictwa. Dzieci budują własną kolej: kocioł do lokomotywy z wydmuchanego jajka, wagony osobowe, towarowe: na piwo, z drzewem, dla świń.

„Bolek wsadził nawet trochę waty z naftą do tego kotła z jajka i zapalił. Dymiło się, jak z prawdziwej lokomotywy” (str. 75).

Dzieci zakładają spółkę, każdy z uczestników zabawy ma swój udział i swoją własną funkcję.

Lektura dała znów podnietę do zabawy w Indjan.

„Głowy ozdabiało się piórami strusiemi czy innemi, ze starych kapeluszów mamy, uszy obciążało się niezmierną ilością mosiężnych kółek z karnisza. Twarze malowaliśmy, zwyczajem plemienia Wyandotów, w połowie na czerwono, w połowie na czarno. Następnie szły głębokie nacięcia na piersi odsłoniętej... Robiło się to kredką lub akwarelą (str. 113).

A potem rozpoczęła się wojna z nieodzownem skalpowaniem.

„Każdy pokonany pozwalał na to, że zwycięzca obcinał mu trochę włosów z czubka głowy. Nie za dużo, bo nie wystarczyłoby na dłuższy czas, ale w każdym razie spory pęk włosów“ (str. 118).

Dzieci inscenizują też materjał lekcji. Bawią się np. w „Wandę i Rytygiera“, przyczem nasz bohater jako najmłodszy i najdelikatniejszy był Wandą.

„Mnie kazali właśnie grać Wandę. I żeby wszystko było naprawdę. Bolek, który grał Rytygiera, popchnął mnie tak, że wpadłem do wody“ (str. 18).

Przy zabawie uderza nas wynalazczość dzieci i to wżywanie się w wytworzoną sytuację. Dzieci całe są oddane zabawie, że zapominają zupełnie o otaczającej je rzeczywistości.

Nasz bohater jest chłopcem bardzo uczuciowym. Wykazuje objawy tkliwości i współczucia. Objektem tego współczucia jest np. pies Pufek, podobno bardzo ostry, który na każdego zęby wyszczerzy. Ale naszym chłopcom żal Pufka, że dzień i noc jest przywiązany do łańcucha. Opiekują się nim, karmią go i wyprosili sobie, że leśny pozwolił poprowadzić go na łańcuchu do rzeki, gdzie mógł się wykąpać. Wszystko, co dotyczy Pufka, żywo ich interesuje.

Leśna „czasem dopiero wieczorem przypomniała sobie, że pies nic nie dostał przez cały dzień, i dała mu to samo, co gotowała dla świń!!!... Ach jabym jej!...“ (str. 64).

Przywiązanie do zwierząt wogóle jest u chłopca silne. Oto jakie wrażenie zrobiła na nim przechadzka do zwierzyńca!

„Zresztą ja lubię te wszystkie zwierzęta i żal mi ich, że muszą tak siedzieć w ciasnych klatkach. Wszystkie są straszne biedaki (z wyjątkiem słonia, który ciągle coś dostaje), ale najbiedniejszy jest lew. Bo on jest król i koniec“ (str. 105).

„Nawet naumyślnie wyciągam babcię na opowiadania o podróżach, o Afryce, Indjach, żeby było coś dla niego. Może go to zajmie“ (str. 107).

„Gdyśmy przyszli z babcią, wszystkie klatki były już zajęte a klatka Batorego (tak chłopiec nazwał niedźwiedzia) pusta. Chory. Widzieć go teraz nie można. Chyba za tydzień. Pytałem dozorcy, co mu jest, czy może dyfterja albo szkarlatyna i czy mierzyli gorączkę, ale nie chciał powiedzieć. A jak wspomniałem, że trzeba przecież posłać po doktora, zaczął się tylko śmiać... Nie cierpię tego dozorcy!” (str. 110).

Tkliwość chłopców przybiera nieraz postać bardzo naiwną. Słyszeli, że jak grają w koszarach na capstrzyk, to każdy żołnierz musi być na miejscu, bo za spóźnienie spotyka go surowa kara.

„I dlatego Janek modli się zawsze, żeby ta trąbka grała jak najdłużej, aby wszyscy żołnierze zdążyli na czas przyjść do koszar“ (str. 91).

Jakoś się złożyło, że w klasie naszego bohatera jest uczeń, którego ojciec żyd-sklepikarz się powiesił. Żal mu tego chłopca, a kiedy sobie przypomniał, że kiedyś w sklepie ukradł temu sklepikarzowi tabliczkę czekolady, nie miał spokoju.

„Chyba przynieść do klasy czekoladkę i podłożyć ją w jakiś sposób temu Schiffowi pod ławkę. Zobaczę przynajmniej, co z tego wyniknie. I nawet Janek pożyczył mi pieniędzy na tę czekoladkę“ (str. 163).

Stosunek jego do bliźnich jest życzliwy, żal mu zwłaszcza kolegów-żydów, którzy są pogardzani przez wszystkich, nawet przez nauczycieli. Aczkolwiek współczuje ze słabymi, to jednak żąda od nich poczucia godności ludzkiej. I tak prysły jego sympatje do Pichli, gdy ten został przez jednego z kolegów spoliczkowany i nie zareagował na to.

Jak widzimy na powyższych przykładach, uczucia chłopca są silnie związane z wolą. Każde uczucie wywołuje reakcję ruchową, zostając zakończone jakimś czynem społecznym. Uczuciu współczucia towarzyszy często uczucie nienawiści w stosunku do tego, kto jest powodem cierpienia.

Uderza nas także jego silnie rozwinięta ambicja. Chociaż lubi słabych i nie jest zaczepny, to jednak zawsze stanie w swej obronie. Nic nie rani go więcej jak lekceważące wyrażanie się o nim starszego brata Bolka. Zaprzyjaźnił się z Bilewiczem i ucieszył się, gdy ten go zaprosił na imieniny. Ale kiedy się dowiedział, że połowa klasy była zaproszona, zaciął się.

„Zrobiło mi się jakoś głupio i straciłem całą ochotę. Tylu ich? To nie ma sensu?” „Nie pójdę! Co innego, gdybym poszedł ja sam, no, jeszcze dwóch, trzech... Ale cała klasa! Obejdzie się!” (str. 294).

I nie poszedł.

Najżywsze jest jednak uczucie do matki. Przy całej żywości swego usposobienia i niewinnych figlach zawsze przeważa jednak myśl — nie martwić mamy. Nie jest to obawa przed karą, ale tendencja nieprzysparzania matce kłopotów. Czy w tej miłości do matki przejawia się nienawiść do ojca, związana z kompleksem Edypa, trudno powiedzieć, bo ojciec dawno umarł. O ojcu chłopiec mało myśli, a kiedy budzą się wspomnienia, to nie odczuwamy w nich żadnego żalu, że nie zaznał opieki ojcowskiej.

„Przypominam sobie trochę ojca, ale nie mogę mu darować, że zostawił tak mamę z nami wszystkimi. To nawet nie o nas chodzi, tylko o samą mamę, która nic na siebie nie uważa” (str. 101).

Już nieraz zwrócono uwagę na egocentryzm dziecka. I w powieści Nowakowskiego mamy przykłady na to. Kiedy np. nasz malec zbłądził podczas przechadzki z Kasią po Krakowie, spytał jakiegoś pana, czy nie wie, gdzie mieszka. Z egocentryzmu dziecka wynika też chęć zwrócenia na siebie uwagi i zaopiekowania się sobą. Kiedy np. starszy brat zachorował, to i naszego bohatera zabolało gardło. Musiał przyjść lekarz i go zbadać, oczywiście żadnej choroby nie stwierdził.

Częstem zjawiskiem u dziecka jest uczucie lęku, również spotykane u małego bohatera. Podobno w wielkiej sali na parterze ukazują się duchy. Chłopiec boi się ich i widzi je wszędzie: w poszumie wiatru, w kroplach deszczu, spływających z okna. Może w tym lęku tkwi jeszcze animiczne dziedzictwo lęku ludzi pierwotnych. Przypatrzmy się myślom jego w czasie silnej zawieruchy:

„Nigdy nie śpię, gdy jest wiatr. Mówią mi wszyscy, że niema mowy o tem, aby dom się zawalił, ale przecież, gdy jest wiatr, dzieje się ze mną coś takiego, że nawet Bolek nie chce mnie straszyć. Zresztą to nie o strach idzie... To tak trudno wyrazić! Wiatr, jak tylko zacznie dąć, włazi we mnie całego. Siedzi mi w sercu, czasem podchodzi aż pod gardło i chce zadusić”... w piecu śpiewa wiatr... A jabym właśnie poszedł gdzieś daleko, aby tego nie słyszeć. Już to, że wyje, jest okropne, ale jeszcze gorsze, gdy zacznie się dobijać do okien i prosić, abyśmy go wpuścili. Może on jest biedny, może mu trzeba otworzyć. Wejdzie, położy się pod piecem, prześpi się i rano pójdzie dalej... Może ten wiatr jest głodny, więc mu damy jeść i nie zrobi nikomu nic złogo?... Albo mu rzucić przez okno dziesięć centów i odejdzie?” (str. 82/83).

Uczucie lęku potęguje nierozsądne opowiadanie służącej Kasi o duchach. Zwłaszcza wtedy, gdy stary Schiff, sklepikarz, się powiesił, opowiadania te stają się żywe i przybierają na grozie.

„Och, poco ta Kasia nam opowiedziała to wszystko!... I że po nocy będzie straszył" (str. 29).

Ma wtedy niespokojne sny, często z objawami gorączki.

W snach powtarzają się przeważnie motywy przeżyć z poprzedniego dnia. Treść snów jest fantastyczna jak w bajce:

„Przyszli dworzanie w niebieskich płaszczach i czerwonych butach, dali mi pić ze złotego puharu, i jechałem na księżycu, aż się wreszcie urwał. Leciałem wdół, a potem spadłem lekko na jakąś łąkę, i piękna pani z teatru, ubrana w srebrną suknię, powiedziała mi: Leż spokojnie!" (str. 16).

„Janek mówi, że we śnie przyszła do niego jakaś królowa, aby upomnieć się o swoich paziów. Była ubrana tak samo, jak one, w suknię złoto-żółtą o krajach z ciemnego granatu" (str. 48).

Psychoanalityk powiedziałby, że to postać matki symbolizuje się we śnie.

Dążenia naszego bohatera cechuje stałość. Co postanowi, stara się przeprowadzić, jest przytem bardzo wytrwały. Zaznacza się to przy lekturze. Czytając, nie zważa na przeszkody, nawet na ból głowy, bo chce i musi do oznaczonego dnia skończyć czytanie książki. Jest dość wcześnie usamodzielniony, razi go nawet brak tej samodzielności u kolegi Bilewicza. W wystąpieniach swych solidaryzuje się z klasą z dziwną jakąś zaciętością. Kiedyś nikt w klasie nie umiał wiersza napamięć. Nasz bohater umiał, bo nauka szła mu łatwo i miał dobrą pamięć.

„Ale postanowiłem sobie, że nie odpowiem. Nie otworzyłbym ust! Żeby nie wiem co się działo... Nauczyciel nie patrzył na mnie, przekonany będąc, że zaraz zacznę mówić, przynaglił mnie tylko, mówiąc: „No prędzej"!... Zaciąłem się w sobie jeszcze bardziej i powiedziałem głosno: Nie umiem" (str. 184).

Umysłowość jego jest bardzo żywa. Chłopiec nietylko łatwo przyswaja sobie wiedzę, ale nauka zdobyta nie jest zamknięta w posegregowanych szufladkach, lecz przejawia się w życiu głównie w zabawach i rozmowach. Zdradza wielkie zamiłowanie do wiedzy i poprostu zazdrości starszemu bratu, że ten więcej umie od niego. Gniewa go, gdy ten się uczy mineralogji, języka greckiego, rzeczy, o których nie ma najmniejszego pojęcia. Ma on też dużo polotu i wielkie zamiłowania artystyczne. Pociąga go teatr. Kiedy był pierwszy raz w teatrze, płakał z zachwytu; chciał tak samo być ubrany i tak samo działać, jak oglądani na scenie bohaterzy. Przeżywa głęboko widzianą sztukę. Kiedy grała Modrzejowska, prosił matkę, by go koniecznie zabrała ze sobą.

Posiada też wielkie zamiłowania muzyczne. Zachwyca go hejnał z wieży Marjackiej. Gdy babcia gra na fortepianie, chłopiec milknie i cały zamienia się w słuch.

„Mama daje nam znak, abyśmy siedzieli cicho, ale to zupełnie niepotrzebnie, bo i tak w pokoju jest jak makiem zasiał. Słuchamy wszyscy a muzyka kręci się senna, tańczy równo, trochę sztywnie, poważna, zamyślona i jakaś dumna" (str. 88/89).

Kiedy chłopiec przykłada muszlę do ucha i słyszy, jak tam coś gra w środku, jakoby muszla za morzem płakała, przypomina nam się bodaj sienkiewiczowski Janko Muzykant, któremu grały widły. W kościele znów silne wrażenie wywiera na nim gra na organach, taka bardzo cicha, że go chwyta „przyjemny dreszcz".

A teraz przypatrzmy się szkole, do której uczęszczał.

„Mamy szkołę w starym, brzydkim budynku, o którym dawno mówią, że się kiedyś zawali. Nawet na trzecie piętro wcale nie wolno wchodzić. Brzydki jest ten gmach! Wszystkie podłogi skrzypią, coś chodzi po długich korytarzach, okna same trzaskają i wieczne echo biega od jednego końca do drugiego. Dawniej to był klasztor..." (str. 176).

Jak niemile uderza ten obraz w porównaniu z żywą, pełną polotu i skłonną do przeżyć estetycznych natury chłopca! Jaki kontrast rażący! Smutna jest szkoła, smutne są też klasy. Ze ścian wieje straszna nuda, niema niczego, coby zdołało przyciągnąć wrażliwą na piękno duszę chłopca.

„Obok cesarza wisi nad samą katedrą Pan Jezus, a bliżej okna jest mapa. Wielka, zielona, z ciemno niebieskiemi rzekami. Ślepa... Kraje monarchji austrjacko-węgierskiej. Na lewo jest tablica. Strasznie czarna. Więcej w całej klasie niema nic. Nawet okna od dołu są matowe" (str. 176).

Jak ze ścian klasy, tak i z podręczników wieje szablon. Okropna jest ta „Zwięzła gramatyka". Nikt jej nie cierpi.

„Zresztą zdaje mi się, że i sam nauczyciel nie cierpi gramatyki. Pyta jej właściwie tylko wtedy, gdy jest zły na wszystkich. Zmienia się cały na twarzy i ma jakiś inny głos. Pyta, żeby się mścić. I pytania zadaje znienacka, nagle, gdy się ktoś najmniej spodziewa" (str. 186).

W takich warunkach i nauka nie daje spodziewanych wyników. Posłuchajmy lekcji:

— Powiedz, gdzie jest podmiot w tem zdaniu?
— „Z nurtem"...
— Zastanów się, co to jest „z nurtem".
— To jest zaimek...
— Rosenbaum, co ty wygadujesz! Spokojnie zastanów się: co to jest zaimek?
— To jest taka część mowy...
— Dobrze, dobrze... Dalej! Jaka część mowy?
— Taki czasownik niedokonany...
— Zwarjowałeś! Co takiego?
— Chciałem powiedzieć: to jest taki bezokolicznik...
— Ja ci dam bezokolicznik! Powiedz, co to jest bezokolicznik...

Lecz Rosenbaum już nie chciał mówić. Podpowiadali mu ze wszystkich stron, ale on już nie słuchał nikogo. Zaczęły mu się trząść wargi. Był nieprzytomny" (str. 187).

Sypały się więc kary.

„I codziennie za karę musiała cała klasa bez wyjątku przepisywać po pięćdziesiąt i sto razy jakąś odmianę: „Fredro", „Żagiew", „Źrebię"... Przepisywaliśmy, ale się gotowało we wszystkich" (str. 210).

Werbalizm jest wszechwładny w nauczaniu. Podobnie jak w gramatyce jest i w innych przedmiotach. Na lekcji języka niemieckiego odmieniają dzieci *ich weine.* Są to puste słowa, za któremi nie ukrywa się żaden sens. Dopiero gdy jeden z uczniów przez omyłkę zaczął odmieniać po polsku, nasz bohater zrozumiał, że to *ich werde weinen* znaczy naprawdę, *ja będę płakał.*

Nudne są też wypisy, przez zdolnego i pilnego ucznia już dawno przeczytane w domu. Nauczyciel zaczyna przerabiać wiersz o Wiśle i każe czytać chłopcu. Ten zamiast czytać, odpowiada, że to już dawno umie napamięć. Ale nauczyciela wyprowadza to z równowagi — psuje przecież tok lekcji.

Przy takich metodach nauczania dziecko na każdym kroku czuje swoją krzywdę. Nauczycieli zrutynizowanych nie wzrusza to, nie wykazują w stosunku do ucznia należytego taktu. Dają im odczuć niższe pochodzenie, a pod płaszczykiem sentencyj i nauk moralnych ukrywa się często poniżenie uczniów uboższych. W uczniach budzi się bunt przeciwko szkole i nauczycielom, bunt cichy i przytłumiony karnością szkolną. Nie zdobyli nauczyciele zaufania uczniów z wyjątkiem może jednego — prefekta szkolnego O. Anioła. Uczniowie nienawidzą nauczycieli, kłamstwem i obłudą starają się wykręcić się od przykrych obowiązków szkolnych.

O ile biografje wogóle są niezmiernie ciekawą lekturą dla każdego inteligenta, to książki, przedstawiające lata dziecięce, winny zainteresować przedewszystkiem nas nauczycieli.

N. Ludwik Bandura.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: *Projekty budynków szkół powszechnych.* Zeszyt 3. Warszawa 1931. Skład główny: Książnica-Atlas. Stron 157. Cena zł 22,—.

W ostatnich dniach grudnia ub. roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oddało do powszechnego użytku wydawnictwo pt. *Projekty budynków szkół powszechnych*, Zeszyt 3. W wydawnictwie tem uwzględniono obecne warunki gospodarcze gmin i potrzeby szkół. Jako drogę do tego obrano etapowość budowy, pozwalającą gminom odpowiednio do potrzeb i posiadanych funduszów, nawet przy rozpoczęciu budowy szkoły najniższego stopnia organizacji, dojść z czasem do budynku dla szkoły o wyższym stopniu organizacyjnym, przez stopniowe dobudowywanie w kilku etapach brakujących pomieszczeń. Ze względu na ewentualną niejednokrotnie kilkuletnią lub nawet większą rozpiętość czasu między rozpoczęciem a ukończeniem budowy, zwrócono uwagę na to, aby budynki szkolne w każdem stadjum realizacji, nietylko nie robiły wrażenia przykrego, towarzyszącego zwykle częściowo realizowanym budowlom, lecz także, aby nie wymagały niepotrzebnych przeróbek i zmian, oraz nie powodowały przerw w nauce przy

realizowaniu dalszych etapów budowy. Nadto, licząc się z ogólnem położeniem ekonomicznem, starano się wpłynąć na obniżenie kosztów budowy przez znormalizowanie poszczególnych pomieszczeń i elementów budowy.

W kilkudziesięciu przedstawionych projektach, nietylko okna, drzwi, schody, stropy, wiązania dachowe itp., ale i klasy, sale robót ręcznych, sale gimnastyczne itp. są znormalizowane.

Wychodząc z założenia, że bez względu na kształt parceli i usytuowanie jej do stron świata, zasadniczy element, tj. klasa winna się znaleźć jeżeli nie w jednakowych, to przynajmniej w podobnych warunkach, opracowano usytuowania budynków i rozplanowania terenu dla wszelkich zasadniczo dających się przewidzieć możliwości.

Zeszyt 3 *Projektów budynków szkół powszechnych* należy traktować jako katalog projektów szczegółowo opracowanych i posiadanych przez Ministerstwo, które zainteresowanym mogą być dostarczone na każde żądanie. Tablice porównawcze powierzchni, objętości itp. w poszczególnych etapach pozwalają na dokładne zorjentowanie się w szczegółach projektów. M.

Józef Mirski: *Plan jenajski jako szkoła wspólnoty*. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1932. Stron 111. Cena zł 4,50.

W polskich wydawnictwach pedagogicznych jest kilka dzieł, w których są omówione nowe typy szkół i nowe metody pracy, np. *Metoda Decroly. Metoda projektów*, *Plan daltoński*. Obecnie do działu tego dochodzi praca dr. Mirskiego o mało znanej a jednak bardzo ciekawej szkole ćwiczeń przy uniwersytecie w Jenie (Turyngja), nazwanej na modłę amerykańską *Planem jenajskim*. Szkołę tę doprowadził do rozkwitu profesor Piotr Petersen, który przejął ją z rąk profesora Reina, znanego propagatora idei Herbarta. Szkoła ćwiczeń była za czasów Reina terenem praktyki dla przyszłych nauczycieli, Petersen jednak przeznaczył ją na teren badań pedagogiczno-naukowych.

Ażeby zrozumieć zasady *Planu jenajskiego*, trzeba wniknąć w idee, które przyświecają całej pracy Petersena i jego współpracowników. Otóż podstawą tej pracy jest idea „wspólnoty". W wyniku badań socjologicznych doszedł P. do podziału ludzkości na społeczność (Gesellschaft) i na wspólnotę (Gemeinschaft). Społeczność jest zespołem grup ludzkich o charakterze użytkowym, np. związki zawodowe. Wspólnota jest organizacją o podkładzie głębszym, duchowym, jest powiązaniem z sobą pewnej grupy węzłami wspólnej przynależności do tej samej wiary, tych samych form życia i pracy, najwyższych idei i dążeń. Określenie to wskazuje wyraźnie na to, że wspólnota jest systemem wychowawczym. A dodać trzeba, że idea wspólnoty nie jest wcale wytworem Petersena. Nurtuje ona w całych Niemczech a nawet obejmuje całą ludzkość jako reakcja przeciw zmechanizowanym formom życia przedwojennego. Zasada Petersena brzmi: „Przez wspólnotę ku wspólnocie", t. zn. przez szkołę wspólnoty do wspólnoty narodowej — i dalej do wspólnoty ogólno-ludzkiej*).

Realizowanie wspólnoty w szkole nie jest zadaniem łatwem, gdyż w pojęciu „wspólnoty" mieści się pojęcie wolności. Tymczasem szkoła normalna — u nas czy gdzieindziej — uznaje prawa społeczne, państwowe a także postulat, iż należy dawać dzieciom wiadomości. Zdaniem Petersena w takiej szkole niema prawdziwej wolności. Ten pogląd skłonił Petersena do odrzucenia wpływu państwa i kościoła na wychowanie. Składnikami wspólnoty są dla niego jedynie uczniowie, nauczyciele i rodzice. Odrzucenie wpływu państwa i kościoła tłumaczy tem, że czynniki te mają własne cele i dlatego narzucają swój program szkole, program niezgodny z zasadami wychowawczemi.

*) Charakterystyczne, iż w polskim projekcie rozbrojenia moralnego, złożonym w dniu 13 lutego br. na komisji rozbrojeniowej w Genewie, wysunięte zostało żądanie, by przez wychowanie dążyć do zorganizowania wspólnoty międzynarodowej.

Pogląd ten jest poprostu rewolucyjny, gdyż w obecnych czasach wpływ państwa i kościoła na wychowanie jest bardzo wielki.

Charakterystyczne są także dwie inne zasady Petersena, mianowicie zasada wspólnego wychowywania dzieci obojga płci i różnych zdolności, jest więc przeciwnikiem selekcji. Zasadę antyselekcyjną uzasadnia m. in. tem, że dzieci mniej uzdolnione stanowią w każdej grupie czynnik konieczny, potrzebny do rozwoju innych, zdolniejszych, otoczenie zaś dzieci zdolniejszych jest dla słabszych podnietą. Te i inne argumenty są z punktu widzenia wychowawczego interesujące. W dobie intensywnego dążenia do selekcji warto wziąć pod uwagę argumenty Petersena, by uchronić się przed popełnianiem fatalnych błędów.

Punktem wyjścia pracy w szkole jenajskiej jest „nauka zespołowa", która obejmuje przedmioty, wspólne dla wszystkich uczniów. Materjał wyłania się z samorzutnych zainteresowań dzieci, np. pory roku, zdarzenia lokalne, wycieczki, przeczytane książki itd. Z „nauki zespołowej" wyłaniają się tematy, które trzeba opracować gruntowniej. I tutaj uczniowie przechodzą do pracy grupowej. Praca w grupach jest fundamentem „Planu jenajskiego". Grup jest kilka, w zależności od rodzaju wykonywanej pracy, np. grupa, odpowiadająca klasie, grupa, złożona z kilku klas, grupa mniejsza od klasy. Poza tem istnieje forma pracy jednostkowej i kursy, obejmujące poszczególne przedmioty naukowe lub techniczne. Kursy powstają często okolicznościowo i są kierowane przez samych uczniów, przez nauczyciela a nawet przez rodziców, posiadających odpowiednią wiedzę. Forma kursowa pracy podobna jest do amerykańskiego „projektu".

Tak mniej więcej przedstawia się organizacja szkoły jenajskiej. O pracy w tej szkole trudno sobie urobić pogląd na podstawie krótkiego sprawozdania. Zresztą trudno dojść do tego nawet po przeczytaniu książki dr. Mirskiego, gdyż autor położył nacisk głównie na podstawy teoretyczne, samo zaś życie w szkole opisał pobieżnie.

Książka jest w czytaniu dość trudna. Zdarzają się niejasności, które niełatwo wytłumaczyć. Tak naprzykład na str. 60 autor pisze, iż „obok nauki zespołowej istnieją w szkole wspólnoty grupowe i jednostkowa forma nauki". Tymczasem w schemacie na str. 63 jako „formy nauki" podane są jedynie: nauka zespołowa, kursy i nauka jednostkowa. O grupach niema tu mowy. Wprawdzie kursy są też formą grupową pracy, jednak jeśli autor odróżnia termin „grupa" od terminu „kursy", to w przytoczonem zdaniu czy schemacie zauważyć trzeba usterkę. A usterek podobnych jest więcej. Są to wprawdzie drobnostki, jednak utrudniają one czytanie książki i dezorjentują czytelnika.

Mimo to książka jako pierwsza monografja szkoły jenajskiej jest niewątpliwie cennym nabytkiem: wyjaśnia pojęcie wspólnoty, charakteryzuje ideologię Petersena, przedstawia organizację „Planu jenajskiego" i krytycznie go ocenia. Podobne monografje o innych nowych szkołach znajdą wśród nauczycielstwa licznych czytelników — zwłaszcza wtedy, gdy do rozważań teoretycznych dojdzie szczegółowy i obrazowy opis pracy szkolnej.

Tuchola (woj. pomorskie). St. Nowaczyk.

G. Kerschensteiner: *Charakter, jego pojęcie i wychowanie.* Bibljoteka Dzieł Pedag. nr. 23, z IV wyd. niem. przełożył Alfred Tom. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1932. Str. 203. Cena zł 5,—.

Charakter, jak mówi Herbart, ten stały, określony sposób, w jaki człowiek ustosunkowuje się do świata zewnętrznego, spoczywa na woli, której akty odbywają się w świadomości; charakter jest czemś prostem i stałem, niezawodnem w różnych okolicznościach, człowiek z charakterem może być i małostkowym pedantem. Indywidualność jest czemś nieświadomem, jest głęboko ukrytym korzeniem, z którego wyrastają coraz to inne pożądania lub zachcianki, jest to coś, co posiada swobodę i ruchliwość w ocenie dróg, co

się ogranicza do własnej dziedziny, co nigdy nie jest małostkowe a zawsze jest czemś jedynem w swoim rodzaju.

Te dwa pojęcia zestawia autor w pierwszych rozdziałach pracy, atoli nie rozprowadza paraleli szerzej, ani nie omawia wzajemnego stosunku do siebie obu tych pojęć. Pierwsza przeto część pracy jest niełatwa, zbyt zwięzła, bez gruntownego przygotowania filozoficznego wręcz trudna, choć przekład polski wydaje się nam nadzwyczaj starannym, ścisłym.

W dalszych rozdziałach, Kerschensteiner, zależny tu od Deweya, rozpatruje główne duchowe składniki zadatku charakteru, wrodzoną dążność do samorozwoju popędów, jasność sądu, subtelność i wzruszalność duchową, poczem analizuje sprawę wychowania, tj. kształcenia charakteru, nie idąc w zupełności za Herbartem (budowanie „kręgu myślowego"), ale kładąc nacisk na chwytanie popędów i instynktów pierwotnych, które dusza wybiera sama, spragniona. „Wszelkie zachody o wytworzenie wielostronnego zainteresowania muszą być stracone tam, gdzie w duszy niema nic wyrywającego się nazewnątrz".

Uczciwe zajmowanie się wychowaniem charakteru skłania wychowawcę do tego, aby i on stał się charakterem, a to uzdolnienie jest tak samo różnorodne i zmienne, jak uzdolnienie artystyczne, skutkiem czego wychowawcy o wybitnym charakterze są również rzadcy, jak prawdziwi artyści, uczeni lub technicy. Jedność woli musi w sobie urabiać, po okresie heteronomicznym, sama jednostka, musi ona mieć zostawioną sobie w tej mierze swobodę, i dlatego zasady ogólne, gdy chodzi o sprawę kształcenia charakteru, mają znaczenie małe. Zależy najwięcej na tem, aby popędy dodatnie przejawiały się w czynach, by pole działania dla nich było możliwie różnorodne, swobodne, nadewszystko jednak sama szkoła musi być społecznością życiową, kuźnią pracy zbiorowej, związanej samokrytyką i odpowiedzialnością. Najdonioślejszym jednak czynnikiem w tworzeniu się charakteru jest przecież nauczyciel, jego przejęcie się zadaniem swem do głębi duszy. „Żagiew ducha musi sypać iskry, a dusze tylko od duszy zapalać się dają". Ideały muszą jasno rozbłyskać w mglistych falach walki moralnej, jak bajeczny karbunkuł na hełmie Dytrycha z Bernu w ciemni leśnej, przez którą prowadził swych bohaterów. Nie znoszą one wiwisekcji badań racjonalistycznych. „Nie stań się nigdy tak bogaty umysłem, iżbyś stał się ubogi sercem!"

Poznań. Jan Brzoza.

B o l e s ł a w K u d e l k a: *Zródła odrodzenia.* Rozważania pedagogiczno-społeczne. 1932. Brześć nad Bugiem. Skład główny „Nasz Sklep - Urania". Str. 38. Cena zł 1,65.

Bolejąc nad współczesnością europejską wogóle, a nad naszą polską specjalnie, autor charakteryzuje pierwszą jako wytwór zbrodniczości wojny i utylitaryzmu dziewiętnastego stulecia — drugą zaś raczej przedstawia tylko w szeregu twierdzeń o naszem życiu politycznem, społecznem i gospodarczem, przyczem stwierdzane przezeń zło kładzie w znacznej części na karb pewnych szkodliwych właściwości psychiki polskiej, zwłaszcza stałego w niej „rozbratu między rozumem a sercem". Wobec tego, iż ta współczesność ma przeważnie złe oblicze i okazuje się bardzo szkodliwą, a pod niejednym względem nawet i zabójczą dla duszy, przeto trzeba zmienić to oblicze przez zaprowadzenie zmian w wychowaniu i nauczaniu, które to zmiany u nas w Polsce, gdzie więcej jest pośpiesznego i nieumiejętnego naśladowania pomysłów i prób obcych, niż tworzenie własnej pedagogiki narodowej, powinny polegać na zwróceniu się ku uczuciowym i wyobraźniowym sprężynom w duszy polskiej i na czerpaniu z tych zasobów, jakie przekazała nam w spuściźnie Komisja Edukacji Narodowej w swoich „ideach, przepisach, instrukcjach, uniwersałach" itp.

Oto kościec tej rozprawki, co do której sam autor czyni na końcu zastrzeżenie ze względu na jej „fragmentaryczność i jednostronność”, wynikłe — według niego — z publicystycznego charakteru i z zamiaru autora, by uwydatnić głównie te cele wychowawcze, które dziś są jakby na dalszym, znikającym planie naszych poczynań pedagogicznych, a za takie uważa autor odrodzenie moralne, pogłębianie i kultywowanie uczuciowości (nie czułostkowości), oparcie światopoglądu nadewszystko na wartościach otoczenia rodzimego, tkwiących w naszej przyrodzie, ludzie, historji. Przeto w działalności dydaktycznej i pedagogicznej wysuwa autor na czoło, jako sprawy najprzedniejsze: 1) nauczanie historji gwoli utrzymania łączności z przeszłością i należytego zrozumienia tej przeszłości, przyczem entuzjazm nauczyciela i używanie środków uplastyczniających tę przeszłość w jej materjalnych i duchowych objawach powinny spowodować w duszach młodzieży żywe odczucie rzeczy minionych, umiłowanie epok i momentów chlubnych, uwielbienie bohaterów. 2) obcowanie z przyrodą tam, gdzie występuje ona żywa, gdzie objawia swą potęgę i swój urok, gdzie dusza młodzieńcza może się wczuwać w jej tajemnice i pełna podziwu i zachwytu zwracać myślą i uczuciem ku Stwórcy; do tego celu może przyczynić się znacznie, jak słusznie autor to zaznacza, rozwijanie harcerstwa. 3) poznawanie ludu i rozmaitych warunków pracy przez krajoznawcze wycieczki młodzieży gimnazjalnej i uniwersyteckiej pod kierownictwem profesorów, co, zdaniem autora, może przyczynić się wydajnie także i do wyrobienia w młodych współobywatelach prawdziwego demokratyzmu, podczas gdy obecnie panuje raczej arystokratyzm i to „w gorszem współczesnem zmanjerowanem wydaniu, pozbawionem prawdziwej wykwintności form i obyczajów towarzyskich“.

Ta dydaktyczno-pedagogiczna kanwa jest — z wymienionych już przyczyn — wątła i rzadka i brak w niej wyhaftowania tego, co czyniłoby myślowe rzuty i zamaszyste ściegi autora rzeczywiście przydatnemi w praktyce, a natomiast obfituje ona w szumne słowa jak „radość życia i radość tworzenia, silny charakter i bogata osobowość, wielkie bogactwo uczuciowe, moc charakteru i energja czynu“ itp. i nieuzasadnione nadzieje co do powszechności skutków, jakie rzekomo będą osiągnięte przez owo „obudzanie wielkiej sfery uczuć, pogłębianie myśli, nakreślanie szerokiego koła wyobraźni. Lepiej udała się autorowi część pierwsza pracy, z której niejeden czytelnik sporo skorzysta, gdy wpatrzy się i wmyśli należycie w ten obraz teraźniejszości, jaki autor wysnuwa z ideologji dziewiętnastego stulecia, z owej wiary bezwzględnej w rozum, jako najlepsze narzędzie użyteczności, narzędzie, które może służyć i najgorszym zamiarom, zaspokojeniu najniższych instynktów i zwyrodnień (str. 6).

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

Nowa książka o Krakowie.*)

Gdy w r. 1890, jako mały, 8-letni chłopczyna znalazłem się na uroczystościach pogrzebowych przeniesienia zwłok A. Mickiewicza z Paryża na Wawel, widziałem wówczas po raz pierwszy, stojąc na balkonie któregoś gmachu przy ul. Florjańskiej, całą owczesną dostojną Polskę, w olbrzymim korowodzie deputacyj, postępujących przed i za szkarłatnym, wysokim rydwanem, wiozącym niewielką, skromną, w bronzową skórę obitą trumnę ze szczątkami wieszcza, i mieni się przed oczyma mej duszy ten barwny zespół kontuszowych aksamitów i jedwabiów, atłasów, karabel, piór i kołpaków, czarnych czamar, białych i bronzowych sukman, te lasy sztandarów, te togi, berety i berła. Pamiętam też, gdyśmy wsiadali wczesnym rankiem do „mickiewiczowskiego” pociągu na stacji Podłęże, jak uroczysta, jak poważna była owoczesna pielgrzymka

*) *Kraków w XIX w.*, t. 1—2, Bibl. Krakowska nr. 72 i 76, wyd. Tow. Miłośników Historji i Zabytków Krakowa (Archiwum Miejskie, Kraków, ul. Sienna l. 16, t. 1 str. 248, t. 2 str. 237).

wielotysięcznych tłumów, spieszących od Dniepru i Dźwiny do Odry i Łaby ku polskiemu Rzymowi. Wtedy to poczułem, po raz pierwszy w życiu, czem jest Kraków, kto to są Polacy, czem Polska. W tym samym Krakowie w r. 1898 stałem jako uczeń VI klasy gimnazjum, niedaleko trybuny pod Sukiennicami, z której przemawiał Stanisław ks. Tarnowski, w wielkim, honorowym szpalerze młodzieży gimnazjów krakowskich, otaczającym zasłonięty jeszcze pomnik Wieszcza. Tam, i później w kościele Marjackim, widziałem p. Władysława, syna Wieszcza i córkę jego p. Górecką. Czułem się jeszcze dumniejszym i szczęśliwszym, gdy pod batutą swego nieodżałowanego kolegi śp. Stefana Borkowskiego, śpiewałem w orkiestralnym zespole, pełną piersią, niezapomnianą kantatę mickiewiczowską, rozpoczynającą się od słów „Nieśmiertelny Mistrzu Słowa".

Tak się to w tem kochanem, prastarem mieście rodziła i rodzi wiara w tysiącach serc dzieci, tu, w murach miasta leżącego jakby u progów wieczności. A po bramach wiecznościowych Krakowa wstawała w duszy wiara w życie nowe, jak dzień zielona, wyczarowywana Nilem polskim, Wisłą, wiara uzdrawiająca i krzepiąca, wiodąca coraz wyżej, jak ona litanja matejkowska, sięgająca ku stropom lazurowego i złocistego firmamentu u „Panny Marji".

Ta to właśnie wiara dziecka, ten budzący się u niego sentyment, nasuwają mi temat: mówić o wiecznościach żywych czyli o tradycji Krakowa, jako o czynniku wychowawczym. Czuję bowiem i to z pewnym bólem, choć nie bez wiary w przejściowość tego zjawiska, że odpowiednio do obecnej sytuacji politycznej Polski, Kraków ani w cząstce nie odbiera tej czci, tego uznania, tego przywiązanią, tego zainteresowania, jakie winno mu jest społeczeństwo dużego państwa, obdarzone wielkim, boskim darem wolności, a zwłaszcza jego szkoła i obawiam się, aby to, co w swojem pięknie jest wieczne, nie zamieniło się w naszych słabych oczach, pod wpływem nieuświadomienia lub amerykanizacji życia na czcigodne cmentarzysko. Lęk zbiera o młode pokolenie: czy będzie ono miało w duszy mocno ufundowane to, co mu przekazała przeszłość, a czego oczyma ciała ono nie dozna, nie przeżyje choć raz w życiu? Czy będzie ono umiało, bez wzorów wielkich i żywych, powiedzmy bez przejścia przez szkołę Narodowego Kultu, podążać zgodnie z tradycją wzniosłą ku nowym szlakom?

Kraków to przecież nietylko Panteon Wawelowy, to nietylko „Kościuszko", to nietylko hejnał Marjacki, Uniwersytet, Matejko, Sukiennice lub Skałka. Kraków — to życie bogate wieków, to nieustająca i niepożyta ofiara muzom, to szkoła życiodajna dla religji, umysłu i serca polskiego dziecka. Tymczasem, mając swoją Ojczyznę wolną, uczymy przeważnie suchych, ogólnych, często zgoła przestarzałych formułek i mądrości statystycznych o Polsce, zamiast skierowywać wzrok dziecka na myśli i dzieła, rodzące się w narodzie z pracy wieków, zamiast budować wyobraźnię i uszlachetniać uczucia na ludziach, którzy w tem naszem wiecznem mieście wzlatywali ponad padoł ziemski i skrzydłami wyobraźni uderzali o niebiosa, albo przenikliwie i miłościwie zaglądali do najgłębszych tajników ludzkiego serca...

Z pedagogicznego stanowiska sądząc, uważamy tedy ukazanie się zbiorowej monografji o Krakowie XIX w. za poważny krok na niwie edukacji narodowej. Znakomita monografja naukowa i artystyczna Kl. Bąkowskiego obejmuje głównie czasy dawnego Krakowa, tu teraz zasłużone „Towarzystwo Miłośników Historji i Zabytków Krakowa" kładzie podwaliny pod monografję Krakowa odrodzonego w w. XIX i XX. Monografja jest narazie, snać na te ciężkie czasy, skromniejsza, ale jakżeż ona jest potrzebna, jak będzie pożyteczna! Gdzież tyle inicjatywy i ofiary około pomników dziejów ojczystych, gdzież tyle przykładów miłości człowieka ku swoim bliźnim, gdzież tyle troski o karm ducha, o dzieła sztuki, dobro i piękno — jak w grodzie krakusowym.

Monografja zawiera szereg gruntownych a popularnych prac. Jest tam m. i. syntetyczna rozprawka St. Estreichera o znaczeniu Krakowa dla życia polskiego w XIX w., Adama Chmiela o ustroju Krakowa w XIX w. i działalności prezydentów miasta (piękne portrety prezydentów) w l. 1866—1924, Klemensa Bąkowskiego o rozwoju gospodarczym Krakowa, Zofji Adamowej Krzyżanowskiej piękna praca o dobroczynności w Krakowie, M. Niwińskiego o rozwoju nauk, F. Kopery o sztuce, T. Sinki sto lat literatury krakowskiej, A. Bara dzieje teatrów, wreszcie J. Reissa o muzyce w Krakowie.

Monografja ta to wielka biesiada, zwłaszcza dla nauczycieli, którzy będą mieli zamiar bądź to oprowadzać dzieci po Krakowie, bądź opowiadać im o Krakowie w kółkach krajoznawczych lub historycznych.

Poznań. J. W. O.

Sławomir Czerwiński: *O nowy ideał wychowawczy*. Bibljoteka *Zrębu*. Warszawa. Str. XII + 304. Skład główny: Dom Książki Polskiej, Cena zł 8,—.

Śp. minister Czerwiński był tym, który w imieniu Rządu Rzeczypospolitej nakreślał nowe drogi szkole polskiej i szukał nowego wyrazu dla odzwierciedlenia jej ideałów w odrodzonej Ojczyźnie.

Czytelnik znajdzie tam obraz zmagań duchowych męża stanu, nauczyciela i wychowawcy, który walczy z obojętnością społeczeństwa, trudami i przeszkodami, by zdobyć jak najlepsze warunki pracy dla dzieci, młodzieży i nauczycieli.

Książką powinna zainteresować nietylko nauczycieli ale i wszystkich obywateli, którzy rozumieją, jak doniosłą jest sprawa oparcia wychowania młodzieży na ideałach państwowych. A przecież jednem z źródeł, z którego tak obficie może czerpać zwycięska idea wychowania obywatelskiego, jest właśnie twórcza myśl i gorące serce śp. ministra Czerwińskiego. R.

Dr. Decroly i M-lle Monchamp: *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych*. Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci. Przekład Heleny Berggruenerowej, wstępem opatrzyła dr. Marja Grzegorzewska. Nasza Księgarnia, Warszawa, 1931. Str. 97. Cena zł 3,50.

Nazwisko dr. Decrolyego jest znane bodaj wszystkim, którzy bliżej interesują się problemami wychowawczemi. Jego metoda pracy z małemi dziećmi jest tematem częstych rozważań. Z zainteresowaniem bierzemy więc do ręki książkę, w której zawarta jest część metody tego wielkiego reformatora nauczania i wychowania.

We wstępie charakteryzują autorowie psychikę dzieci anormalnych i tłumaczą sposób postępowania z temi dziećmi, by przyśpieszyć ich rozwój. Jednym właśnie środkiem, przyśpieszającym ten rozwój, są gry wychowawcze. Na pierwszem miejscu postawione są gry w barwy, np. bańki mydlane, piłka, dziewczynka na przechadzce, dobrzy przyjaciele. Gra pierwsza, bańki mydlane, polega na tem, że na dwóch kartonach jest 18 rysunków chłopca, jednak w 18 odcieniach barw. Dziecko musi rozróżniać kolory, a oprócz tego ćwiczy uwagę.

Trudniejsze są gry w kształty i barwy, jak np. barwne sceny, saboty, garnuszki. Dzieci muszą rozróżniać nietylko barwy ale równocześnie kształty, co jest ćwiczeniem często bardzo trudnem. Jeszcze trudniejsze jest dla dziecka rozróżnianie samych kształtów i kształtów z wskazaniem kierunku. Oczywiście chodzi tu o dziecko anormalne.

Do gier wzrokowo-ruchowych należy porządkowanie rozmaitych brył, klasyfikowanie przedmiotów, wkładanie coraz mniejszych sześcianów jeden w drugi, spajanie tkanin zapomocą agrafek, guzików, sznurków; układanie figur z drzewa, przewlekanie nitek i tworzenie przez to kształtów i in.

Obszerny jest dział gier wstępnych do nauki rachunków oraz gier przygotowawczych do nauki czytania i gramatyki. Niektóre z tych gier mogą być, po uproszczeniu, z pożytkiem stosowane w szkole dla dzieci normalnych, np. cechy liczby mnogiej w ogólności, osoby przy odmianie czasownika. Doskonałym środkiem orjentującym jest przegląd gier na str. 93, gdzie wskazano, dla jakiego rocznika dzieci normalnych mogą być dane gry zastosowane.

Jeśli chodzi o pytanie, czy książka dr. Decroly i m-lle Monchamp ma wartość dla nauczyciela szkoły powszechnej, to z całem przekonaniem można powiedzieć, że tak. Nie dlatego, żeby można gry te stosować na szerszą skalę w szkole, ale przedewszystkiem a może nawet wyłącznie dlatego, że przestudjowanie *Gier wychowawczych* przypomni, jak wielkie trudności musi pokonać dziecko, by zdobyć podstawowe pojęcia rachunkowe, czasowe czy gramatyczne i z jak wielką ostrożnością trzeba przystępować do pojęć abstrakcyjnych. Rzetelne wniknięcie w istotę *Gier* pozwoli lepiej zrozumieć psychikę dziecka. Wprawdzie w sprawozdaniu z tej książki w dodatku do pewnego znanego pisma codziennego powiedziano, że „jeżeli się za istotę zabawy uważa wolność i dowolność, swobodę i kapryśność, to się będzie współczuło z dziećmi, z któremi się uprawia tylko takie gry — wychowawcze", jednak takie stwierdzenie nie posiada tak długo wartości, dopóki nie przeprowadzi się doświadczeń z dziećmi. Z drugiej strony można chyba wierzyć dr. Decroly'emu, który jako kierownik „kuźni metod" w Brukseli wypróbował gry i gorąco je poleca. Można też wierzyć dr. Marji Grzegorzewskiej, głębokiej znawczyni duszy dziecka, która gorąco zaleca czytanie książki, bo „każdy nauczyciel-wychowawca dzieci anormalnych i młodszych dzieci znajdzie tam dużo bardzo ciekawego materjału, dużo cennych uwag i wskazówek w dziedzinie pracy nad rozwojem psychicznym dziecka". Stanisław Nowaczyk (Tuchola).

Leszek Gustowski: *Od Warszawy do Saharu*. Opisy, wrażenia i studja podróżnicze. Nakładem „Kupca", Poznań 1932. Str. 276. Cena zł 4,—.

Książka ta — to ciekawe i pouczające sprawozdanie z podróży, którą autor odbył via Gdynia - Hawre - Paryż - Marsylja, by udać się do Maghrebu. Przebywając dłuższy czas w Algierze, owym „Paryżu Afryki francuskiej", zwiedzał L. Gustowski miasto, jego bliższą i dalszą okolicę, góry Dżur-Dżura, a pożegnawszy ich śnieżne szczyty, stanął wreszcie po przebyciu zaledwie pół tysiąca kilometrów w głąb lądu u wrót — Sahary.

Całość tego sprawozdania obejmuje 6 części z 20 rozdziałami, w których autor barwnie i zajmująco opisuje swoje wrażenia, podaje mnóstwo własnych obserwacyj i snuje refleksje na temat stosunków społeczno - politycznych, handlowo-gospodarczych, porusza nadto sprawy obyczajowe, religijne, zjawiska przyrodnicze, geograficzne, wydarzenia historyczne i in., odnoszące się do tej kwitnącej kolonji francuskiej i jej mieszkańców.

Znajomości, jakie L, Gustowski miał wśród Francuzów i Algierczyków, oraz możność dostępu do źródeł, umożliwiły mu pisanie o sprawach, dotąd mało lub wcale nieporuszonych w polskiej literaturze podróżniczej, traktującej o francuskiej Afryce północnej. Ta okoliczność jako też obfitość danych statystycznych, jaką znajduje czytelnik w rozdziałach książki, szczególnie tam, gdzie autor omawia sprawy handlowe i gospodarcze, sprawiają, że książka L. Gustowskiego winna zwrócić uwagę społeczeństwa polskiego na bogatą ziemię Maghrebu, będącą źródłem wielu surowców i towarów kolonjalnych a mogącą stać się miejscem zbytu dla naszych artykułów przemysłowych.

I nauczycielowi praca L. Gustowskiego oddać może nieocenione usługi. A to tem bardziej, że autor, który już kilkakrotnie zwiedził Afrykę, pisze nie z lektury ale na podstawie własnych wędrówek. Dlatego też znajdzie nauczyciel na kartach tej książki oprócz już wymienionych spraw jeszcze niejeden ciekawy przyczynek z literatury francuskiej, historji nietylko arabskiej i francuskiej, ale i rzymskiej a nawet — i polskiej. Cz.

J a n S t a n i s ł a w B y s t r o ń: *Szkoła i społeczeństwo*. Nakładem Naukowego Tow. Pedagogicznego w Krakowie. Skład główny: Książnica-Atlas, Lwów i Warszawa. 1930. Str. 476. Cena zł 25,—.

Autor rozpatruje problem socjologiczny szkoły z dwóch zasadniczych punktów widzenia: s e l e k c j i s p o ł e c z n e j, więc szkoły jako czynnika doboru grupowego i przechodzenia od jednej grupy społecznej do drugiej, tudzież s e l e k c j i b i o l o g i c z n e j, więc wpływu szkoły na rozwój fizyczny i losy życiowe przechodzących przez nią pokoleń.

Prof. Bystroń wyzyskał w niem i uwzględnił całą nowoczesną i współczesną literaturę przedmiotu we wszystkich głównych językach europejskich, obok zadań samodzielnego badacza i nauczyciela.

Przy całej naukowości dzieła jest ono łatwo dostępne, zaleca się niezwykłą jasnością wykładu i przejrzystością układu niezmiernie bogatej i różnorodnej jego materji. R.

J a n S t a n i s ł a w B y s t r o ń: *Socjologja*. Wstęp informacyjny i bibljograficzny. Gebethner i Wolff, Warszawa. 1931. Str. 154. Cena zł 6,70.

Socjologja jest nauką tak młodą, a w ostatnich, szczególniej powojennych latach, rozwijającą się tak szybko i prawie burzliwie, że każdy jej adept staje zwykle wobec trudności, od czego zacząć, jaką wytknąć sobie drogę do dalszych studjów, jak zaznajomić się z literaturą przedmiotu.

Po krótkim wstępie, dotyczącym przedmiotu socjologji w najogólniejszem ujęciu, prof. Bystroń w dziełku swojem przechodzi odrazu do wyliczania i omawiania najważniejszych dzieł literatury socjologicznej, najpierw ogólnych, a potem specjalnych, poświęconych poszczególnym grupom zjawisk socjalnych i szczegółowym zagadnieniom mechaniki życia społecznego. R.

Z o f j a R z e p e c k a: *W służbie dobra i prawdy*. Nakładem Zjednoczenia Młodzieży Polskiej, 1931. Str. 283. Cena zł 4,75.

Jest to zbiór wykładów, odczytów i pogadanek, które autorka, przewodnicząca Katolickich Związków Polek, sama wygłaszała w ciągu długoletniej, pełnej zapału pracy na terenie organizacyj kobiecych i dziewczęcych oraz na rozmaitych katolickich i narodowych zjazdach.

Mamy zatem przed sobą zbiór gotowych wykładów. Brak takich wzorów odczuwało się dotąd bezustannie, dlatego też wypełnia ten tom dotkliwą lukę w literaturze wykładowej. Dużo jest bowiem pracowników społecznych, którym chociażby czas nie pozwala na staranne opracowanie odczytów.

Wykłady p. Rzepeckiej są żywe, o jasnej dyspozycji i ujmują zagadnienia życiowe popularnie, w duchu katolickim. Są głębokie i przemyślane. Szczególną ich zaletą jest ciepły i serdeczny ton, trafiający łatwo do dusz słuchaczy. M. N.

Rocznik Wołyński, wydany staraniem i nakładem Woł. Zarządu Okr. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz., pod redakcją J a k ó b a H o f f m a n a. T. I str. 162 + mapa, t. II str. 584 + mapa. Równe, 1930 i 1931 r. Cena t. I zł 10,—, t. II zł 24,—.

Nauczycielstwo wołyńskie wstępuje godnie w ślady i nieśmiertelne tradycjej wołyńskich Aten — Krzemieńca, Liceum i Tadeusza Czackiego. Doszło ono mianowicie do przekonania, że chcąc pracować na tej połaci kraju, musi się z nią lepiej zapoznać, a poznanie Wołynia dokona się tylko i wyłącznie przez zbadanie go. Wobec braku ośrodka naukowego dla badań nad zagadnieniami kresów naszych, zaproszono do pracy uczonych-specjalistów, za którymi próbują sił koledzy-nauczyciele a nawet włościaństwo i wydano szereg cennych prac treści przyrodniczej, geograficznej, etnograficznej, historycznej a nawet bibljograficznej, z których szkoła polska czerpać winna całą

dłonią świeże, bogate, życiodajne materjały. Publikacja ta jest jednakże stosunkowo bardzo duża i niełatwo będzie dostępna a ponieważ zawiera cenne i niezbędne materjały dla nauki o Polsce współczesnej, która nie ma, niestety stałego swojego biuletynu dla szkół, przeto zamierzamy na jesień zebrać z obydwóch tomów to, co będzie miało dla szkoły wartość trwalszą i poświęcimy zagadnieniom tej ciekawej ziemi kresowej dłuższy, analityczny artykuł, który umożliwi choć w części spożytkowanie w szkole plonów *Rocznika Wołyńskiego*. J. W. O.

Dr. P. Hoffmann: *Die gegenwärtige Krise in der Schulreform*. Ihre Überwindung durch die Synthese von Erlebnis- und Arbeitsunterricht. Lipsk B. G. Teubner, 1927. Str. 100. Cena RM. 2,60 kart., RM. 3,20 w oprawie.

Jest to praca bardzo interesująca, znać po niej wybornego praktyka. Chodzi tu autorowi o wyjaśnienie i sprostowanie pojęcia, jakie zwolennicy t. zw. szkoły „twórczej" rozszerzają o t. zw. samorzutnej aktywności w przyswajaniu wiadomości (spontane Aneignung). Tę spontaniczną aktywność, twórczość, uważa autor za frazes, wiary bowiem w osobowość budzącego się człowieka, czyli autonomję, właściwą dojrzałemu wiekowi, nie należy utożsamiać ze spontanicznością, właściwą już niemowlęciu. Szkoła nie powinna zbyt pochopnie hołdować prawu osobniczemu *(dajmon)* a zaniedbywać prawa kulturalnej struktury *(tyche)*; nie wszystko, co jest podkładem w jednostce, należy rozwijać, przeważnie wiele w wychowanku należy przetwarzać.

Autor nie jest zwolennikiem starej metody szkoły podającej, ale otwarcie głosi, że naturalnym punktem wyjścia każdej nauki jest recepcja, zbieranie dośrodkowe, skupianie. Od recepcji do wolności czynu, aktu umysłowego, jest droga daleka *(Erst musst du Kamel gewesen sein, bevor du Löwe und Adler sein kannst)*. Samodzielna aktywność jest możliwa tylko przy pogłębionym światopoglądzie i musi ją wyprzedzać spontaniczna receptywność czyli asymilacja, oraz reaktywność kształtująca. Fałszywie pojęta, tj. sztucznie budzona a raczej nakazywana „samodzielność", aktywność jest znamieniem naszego czasu, jest marnowaniem, roztrwanianiem sił.

Przeciwstawiając tej spontanicznej aktywności spontaniczną receptywność i reaktywność, autor uzasadnia, zwłaszcza na przykładach z nauki języka ojczystego, że proces kształcenia musi to być naturalny wzrost jako skutek zapłodnienia najwewnętrzniejszych pokładów duchowych.

Książeczka wnikliwie i krytycznie patrzy na przecenianie przez niektórych pojęcia szkoły „twórczej" i oblewa letnią wodą tych, którzy sądzą, że szkoła będzie „twórczą" jakby z Bożej łaski, z natury dziecka. Nie. Dziecko należy pochwycić, tchnąć w nie coś ze swego ducha, natury lub kultury, roztworzyć mu zdziwione usta, wtedy ono odpowie po swojemu i ta odpowiedź „po swojemu", to będzie dopiero owa właściwa, prawdziwa aktywność.
Poznań. Jan Brzoza.

Theodor Litt: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*. Lipsk 1926. B. G. Teubner. Str. IV+174. Cena RM. 5,60 brosz., RM. 7,20 w oprawie.

Jest to szereg wybornych szkiców, głębokich, krytycznych refleksyj na tematy aktualne, najczęściej sporne w pedagogice współczesnej, ogłaszanych po różnych czasopismach niemieckich w latach 1918-25, a tu zebranych razem. Autor rozpatruje tu m. i. stosunek pedagogiki do polityki, ekonomiki i nauk społecznych, religji, nauki, sztuki, moralności, państwa, określając jasno do samego dna, wybornie i subtelnie granice tych sfer. Oto tytuły szkiców: Współczesny stan pedagogiki i jej zadania. Filozoficzne podstawy wychowania obywatelskiego. Polityka kształcenia. Wiedza i szkoły wyższe. Zawód nauczyciela i jego osobowość. Przyczynki do zagadnienia dydaktyki kultury. St. W.

Dr. Erich Stern: *Jugendpsychologie.* Dritte durchgesehene und ergänzte Auflage. Jedermanns Bücherei. Abteilung: Erziehungswesen. Herausgegeben von August Messer. Wydawnictwo Ferdinand Hirt, Wrocław, 1931. Cena RM. 2,85.

Dziełko to z serji „Książek dla wszystkich" Księgarni Hirta (Jedermanns Bücherei) przeznaczone jest dla szerszego ogółu. Nadaje się więc (ze względu na przystępny styl jak i zwięzłe ujęcie) doskonale na pierwszą lekturę z ciekawej dla każdego wychowawcy dziedziny psychologji młodzieży. Ponieważ autor przedstawia, co poszczególne kierunki psychologji wniosły do zagadnienia psychologji młodzieży, ma czytelnik możność zapoznania się kolejnie z różnemi teorjami psychologicznemi i z oświetleniem tego samego zjawiska z różnych punktów widzenia.

Szerszego omówienia wieku szkolnego niema w niniejszej książeczce, gdyż będzie ono tematem osobnego dziełka. Warto wspomnieć, że w tej samej serji ukazał się tomik tego samego autora, poświęcony t. zw. „dzieciom trudnym" (*Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters).* bk.

Dr. W. Meinhof: *Die Bildgestaltung des Kindes.* Beurteilung und Förderung, mit 70 einfarbigen und 4 mehrfarbigen Abbildungen auf Tafeln. Nakł. B. G. Teubner w Lipsku i Berlinie, 1930. Str. 52 i 74 ryc.

Autor daje w niniejszej książce próbę prowadzenia nauki rysunków równolegle do rozwoju stylu (w znaczeniu form estetycznych) u dzieci w wieku od lat 6 do 14. W pierwszej części swej pracy (str. 5—26) przedstawia 3 fazy tegoż rozwoju, które znamionują zasadnicze czynności:

1) połączenie (Gebundener Stil, 6—8 rok życia),
2) uporządkowanie (Ordnungsstil, 9—11 rok życia),
3) wyrażenie (Ausdrucksstil, 12—14 rok).

Po tych rozważaniach, gdzie chodzi o rozpoznanie, o ocenę zdolności rysunkowych dziecka wogóle, wskazuje autor, jak nauka rysunków winna współdziałać z tym stopniowym rozwojem, by wewnętrzne siły i wrodzone zdolności dziecka znalazły odpowiednie poparcie.

Książka ta przypomina świetne dzieło tego rodzaju u nas dr. St. Szumana *Psychologja rysunku dziecka.*

Każdy z nauczycieli rysunków przeczytać może książkę Meinhofa z wielkim pożytkiem dla znajomości swego przedmiotu.

Włączone ilustracje znakomite. l-b.

Dr. Ernst Weber: *Lebendiges Papier.* Erfindungen und Entdeckungen eines Knaben, der eigenen Kindheiterinnerung nacherzählt. Wyd. III, z 24 tabl. Nakład B. G. Teubnera w Lipsku i Berlinie 1925. Str. 28. Cena RM 3,—.

Nie jest to bynajmniej podręcznik metodyczny wycinanek, ale zajmująco napisany pamiętnik chłopca, nie pozbawionego pewnej inwencji i zręczności. Słyszymy, jak chłopczyk się bawił latem całemi dniami na łące, przy stawie, w ogrodzie, gdzie wszystko tętniło życiem, a zimą klockami martwemi. Wybudował domki, zamki, mosty, całe osiedla, ale cóż z tego? Nie były zaludnione. I wtedy wpadł na pomysł stworzyć sobie ludzi i zwierzęta z papieru, a jak wynika z załączonych tablic, doszedł w tem do prawdziwego kunsztu. Przedmioty, wycięte z papieru, ukazują się w trójwymiarowem ujęciu. Dlatego też słusznie nazwał autor swą ciekawą książkę „Żywy papier", bo jak na dobrym obrazie postacie są jak żywe, tak i te wycinanki — gdy się na nie patrzy zwłaszcza okiem dziecka — przyjmują ruchy, to znaczy są żywe.

Książka może zainteresować rodziców (rozdziałem np. o istotnych cechach zabawek dziecięcych), a szczególnie nauczycieli rysunków i robót ręcznych. l-b.

WYCINKI.

Kto i kiedy?!...

Słowo to dezorjentuje swoją ogólnikowością, jest pojęciem zbiorowem, terminem dla statystyki i meldunków policyjnych. Dante, Szekspir, Goethe, Słowacki, Dostojewski, Tomasz Mann, Jesienin, to literaci. Nietylko oni zresztą; Mniszkówna, Zarzycka i Staśko, to także literaci.

Dobry podręcznik literatury światowej obejmuje i przypowieści egipskie, i kosmologję Mojżesza, i publicystykę proroka Izajasza, i aforyzmy pesymisty Salomona, aby poprzez Grecję, Rzym, średniowiecze, odrodzenie, oświecenie, romantyzm, pozytywizm itd., dojść aż do czasów naszych i pokazać nam na przykładach, co się zrobiło z dawnych Homerów, Sofoklesów i Pindarów.

Pojęcie literata stało się wytartym trojakiem, pojęcie pisarza tak samo. Miljony umieją pisać, ale pisarzy jest niewielu.

O cóż więc chodzi? O myśl? Zapewne, że aby pisać, trzeba najpierw myśleć, ale w literaturze w dziele pisarza, nie o myśl wyłącznie chodzi. Śród wielkich myślicieli, którzy myśli swoje wyrażają w sposób fatalnie zawiły, tylko zrzadka znajdzie się utalentowany pisarz. A więc talent.

Ale co to jest talent? Gdy genjalny malarz spojrzy na jakąś pospolitą drobnostkę, to ją potrafi przechować w pamięci, dopóki posłuszna ręka nie przeniesie jej na płótno czy na papier. Muzyk kojarzy tony w melodje i harmonje, pisarz dostrzega w słowach sprawy, których ogół dostrzec nie jest w stanie. Zdawałoby się, że historja to nauka nawskroś objektywna, ale pisarz francuski, France, powiedział nam, że historja nietylko że nie jest nauką objektywną, ale wogóle za naukę uchodzić nie może.

Cóż to bowiem jest historja? Przedstawienie zdarzeń w ich kolejności i zależności wzajemnej. Czy byle jakich zdarzeń? Nie, ale ważnych zdarzeń. Któż decyduje, że dane zdarzenie jest właśnie ważne? Historyk. Na podstawie czego? Na podstawie subjektywnej oceny.

O rozległej wiedzy Anatola France'a można pisać tomy, a jego sposób odtwarzania całych epok w niewielu słowach, trzeba podziwiać. Czy był wyjątkiem?

Nie, bo na każdym kroku spotykamy pisarzy, którzy nietylko umieją pisać, ale umieją patrzeć i dostrzegać rzeczy i sprawy niedostrzeżone przez nikogo. Mamy śród beletrystów dzisiejszych znakomitych historjozofów, socjologów, psychologów i psychopatografów, tem różniących się od akademickich fachowców, że swoje wiadomości rozległe czerpią bezpośrednio z życia i oświetlają je w sposób olśniewający i niespodziewany.

Naprzykład pisarz czeski, Karel Capek, zwiedza Natural Museum w Londynie i w muszlach dostrzega wytwory tej samej czynności, która w duchu ludzkim przybiera postać sztuki. ——

Gdy później przechodzi do oddziału kryształów, to znowu dostrzega rzecz zdumiewającą i dziwnie prawdziwą, a mianowicie, że cały świat krystalizuje się bezustannie.

Egipt skrystalizował się w piramidach i obeliskach, Grecja w kolumnach, średniowiecze w gotyku, a Londyn w blokach czarnego błota. Ta myśl o krystalizacji kultury ludzkiej jest fantastycznie piękna i płodna. — — — — — — — —

Jesteśmy świadkami czegoś wysoce interesującego: Sztuka była niegdyś wyłącznie kapryśną fantastyką, wiedza tworzyła systematy suchych twierdzeń, nudnych i odstraszających. Powoli artysta zaczął uczyć się od uczonego i nawzajem obdarzał go własną intuicją.

Dialektyka uczonych średniowiecznych jest zastanawiająca. O wszystkiem ci panowie umieją mówić płynnie i żwawo, a to dlatego, że o niczem nie mają realnego pojęcia. Mnich siedział w klasztorze i w ciągu wieków przepisywał cierpliwie jawny nonsens, że mucha to robak o dwóch skrzydłach i ośmiu nogach. Nie przyszło mu na myśl, aby złapać muchę i przekonać się o istotnym stanie rzeczy.

Taka ślepa była wiara w autorytet, że rzeczywistość musiała się przed nią wstydliwie ukrywać.

Uczony miał swój autorytet, czasem wysoce omylny i błądzący, ale uparty, artysta zaś kierował się wyłącznie intuicją. Dzisiaj intuicję sprawdza się zdobyczami wiedzy, a wiedzę rewiduje się przy pomocy intuicji.

W porównaniu ze swoim średniowiecznym kolegą, literat dzisiejszy jest wielkim uczonym, a uczony dzisiejszy w porównaniu z uczonym wieków średnich jest wielkim poetą.

Teza fantastyki i antyteza ścisłych wiadomości tworzą dziś syntezę. Pisarz to człowiek, który w świecie rzeczywistości dostrzega coraz nowe postacie i o tych dostrzeżonych postaciach umie mówić w sposób nietylko zrozumiały, ale porywający.

— — — — — — — — — — — — — — — —

Różnica między literatem a literatem odpowiada różnicy między czytelnikiem a czytelnikiem. Powitanie ślepego Edypa w Kolonie, monolog Fausta, albo wiersze Norwida, to lektura zgoła niedostępna dla czytelników Zarzyckiej. To obcy, niepojęty świat, czwarty wymiar, księga zamknięta na siedem pieczęci różnorakiej ignorancji.

Są ludzie, żyjący w zacisznej uliczce przedmieścia i nie troszczą się wcale o to, co się dzieje w uliczce sąsiedniej, ale

są i tacy, którzy ruszają w daleki świat podbiegunowy, aby na własne oczy zobaczyć co tam jest, albo wylatują w stratosferę, aby sprawdzić swoje intuicyjne przypuszczenia, oparte na fizyce i matematyce. — — — — — — — — — — —

Rzeczywistości jest tyle na świecie, ile jej dostrzec zdołamy. Im mniej rzeczywistości, tem więcej fanatyzmu, im więcej rzeczywistości, tem więcej wyrozumiałości i tolerancji wzajemnej.

Pisarz, który pomnaża w naszych duszach bogactwo rzeczywistości, powiększa świat, poszerza dusze ludzkie, wzbogaca życie. Gdy mówimy, że jakaś książka jest ciekawa, znaczy to, że nas porywa, że nam odsłania nowe możliwości, że nas niespodziewanemi możliwościami olśniewa i czaruje.

Pisarz to największy dziś nauczyciel. Ale aby nauczyciel mógł wykonać swoje wielkie dzieło, musi mieć odpowiednich uczni. Pod tym zaś względem pisarz polski jest wyjątkowo upośledzony. Jego czytelnictwo jest tem mniejsze, im wyższy jest stopień jego sztuki. Żeromski i Kasprowicz nigdy nie będą mieli tylu czytelników, ilu ich ma panna Zarzycka. To jest znany fakt, powtarzający się bezustannie w fenomenologji naszego życia. Co pisarzy innych narodów wynosi tak wysoko, to naszym pisarzom przeszkadza w drodze do tak zwanych szerokich rzesz własnego czytelnictwa. Ośrodek jest jasny, koło zaczarowane. To koło musi zostać odczarowane. Ale jak to zrobić? Kto i kiedy to zrobi?

(Gazeta Polska.) P. Hulka-Laskowski.

O pracę mózgów.

Jeden z publicystów warszawskich mówił nam (przed laty), że bardzo lubi, gdy mu ktoś z czytelników pisze, iż „nie zgadza się na wyrażone przezeń poglądy“, i gdy w dodatku przeciwstawia mu własne argumenty. Albowiem świadczy to, że artykuł publicystyczny osiągnął jedno z dwu głównych zadań: jeszcze nie przekonał, ale już poruszył mózgi. A o to właśnie idzie.

Inne pytanie, czy wszystkim publicystom o to idzie. Są między nimi wcale liczni zwolennicy całkiem odmiennej metody. Możnaby powiedzieć, że istnieje wręcz szkoła, polegająca na tem, że czytelnikom narzuca się dogmatycznie poglądy bez wdawania się w perswazję. Krytycyzm czytelników jest jej wrogiem. Jeśli nas pamięć nie myli, tej to szkole Le Bon poświęcił bardzo interesujące stronnice. Nie wdawać się w zbytek argumentacji, prawić czytelnikom (czy słuchaczom) jedno i to samo w kółko, powtarzać, powtarzać, powtarzać — taki ma być sekret opanowywania umysłów. Ale kiedy dawniej była, jak się rzekło, w tym względzie w o l n a szkoła, to teraz ona przeobraziła się w niektórych krajach w system przymusowy. Komunizm i faszyzm

doprowadziły go do doskonałości. Tutaj już byłby ideałem czytelnik, nie umiejący myśleć krytycznie. Jak w dobie absolutyzmu carskiego: „ dobroczynny rząd za was myśli!“

Zresztą w tym systemie niemasz już prawdziwych publicystów. Istnieje tylko biurokracja pisarska, bezdusznie spełniająca zadanie narzucone. Pisarz nie odczuwa już wielkiej rozkoszy obserwowania, jak jego praca puszcza w ruch mózgi, zmusza do myślenia, wywołuje ciekawości, pobudza zainteresowanie, wydobywa czytelników z koła trosk małych, organizuje ich świadomość. A przecież na tem właśnie polega powołanie publicysty. Jeśli on jest potrzebny społeczeństwu, to tylko poto.

Uwagi powyższe nastręczyły się nam po przeczytaniu zwięzłej, ale niezmiernie żywej rozprawy Stanisława Szpotańskiego pt. *Świat szuka nowej drogi.**) Historyk, powieściopisarz, dramatopisarz jest Szpotański, jednak przedewszystkiem (czy, jak kto woli, jednocześnie) pełnym temperamentu publicystą. Ma wszystkie cechy, stanowiące esencję rasowego dziennikarza. Możnaby powiedzieć o nim, że posiada, jak Beaumarchais (czy może o kim innym to powiedziano?), „jedną ideę na dzień“. Trudno sobie wyobrazić klasyczniejsze żywe srebro.

Rozprawka, o której się wyżej wspomniało, aż iskrzy się od myśli, poszukiwań, ruchliwości ideowej, hipotez i nawet paradoksów. Spierać się można z autorem, ile się komu podoba. I bądźmy pewni; nicby mu tyle nie sprawiło przyjemności, ile właśnie owo spieranie się. Może zresztą sam nie zawsze obstawałby na zabój przy swojem. Chodzi mu bowiem o „walkę idei“, o budzenie zainteresowania się światem, życiem zbiorowem, zadaniami bieżącemi, o wyprowadzenie obywatela polskiego z bierności, o protest przeciwko gnijącym sadzawkom. Głosi on z przekonaniem: *e pur si muove.* („A jednak się porusza“ — słowa Galileusza, o ziemi.)

Jest to zarazem manifest rzetelnego demokraty. Tego, który nie wierzy ślepo w przeznaczenie postępu, lecz przeciwnie, woła: strzeżcie się! „W człowieku jest nietylko skłonnośćć do podnoszenia się w górę, ale także, i to bardzo silna, do degradacji“. Demokracja wymaga ,,wysokiej oświaty, wysokiej społecznej kultury, wyrobionego na wysokim stojącego poziomie ludzkiego materjału“. Te same idee będzie nam wykładał odmiennym językiem, ale z takimż talentem, inny rzetelny demokrata polski, Stanisław Wojciechowski. Ludzie tego typu kochają wolność nad wszystko, uważają wolność za najlepszą szkołę demokracji, ale nigdy nie uciekną się do demagogji, nigdy nie posłużą się ani jednem słowem, wyglądającem na schlebianie tłumowi, nigdy nie uwierzą we wrodzoną cnotliwość i mądrość mas. Szpotański, jak już zaznaczyliśmy, przestrzega przed skłonnością społeczeństw do

*) Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 43. Cena zł 1,80.

ewolucyj wstecznych, do t. zw. w socjologji *regresu*; widzi trzeźwo plamy na t. zw. ruchach ludowych; nie przypisuje żadnej specjalnej klasie monopolu wartości społecznych. Jest jednak przeświadczony, że demokracja „już w dzisiejszem swem nowożytnem istnieniu podniosła życie cywilizacyjne bardzo wysoko", i że gdy się tylko zejdzie z terenu demokratycznego, „wpada się odrazu w niższą strefę cywilizacyjną".

Koniec końców jednak Szpotański gotów jest o tem wszystkiem dyskutować, byleby tylko były świadectwa, że obywatel polski o czemś myśli, coś kocha, czemś się przejmuje, czegoś pragnie. Jemu bowiem naprawdę idzie nie o *zdobycie* czytelnika, lecz o wywołanie w nim pracy myślowej.

(Kurjer Warszawski.) B. K.

„Dla dobra i radości każdego Polaka."

(Juljusz Kleiner: *Zarys dziejów literatury polskiej.* Tom pierwszy: od początków piśmiennictwa do końca rządów Stanisława Augusta — z 35 ilustracjami i 4 tabelami. Lwów 1932. Nakładem Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Str. 208. Cena zł 5,—.)

Prof. Kleiner w przedmowie do swej książki zaznacza, że jest ona przeznaczona dla młodzieży szkolnej. Jaka jest jej wartość jako podręcznika, wypowiedzą się o tem pedagodzy-poloniści. Ja ten *Zarys dziejów literatury* czytałem w imieniu czytelników dorosłych, czyli tych, którzy już zdołali zapomnieć, czego się w szkole nauczyli i po kilkudziesięciu już stronach wiedziałem, że gdy ten podręcznik stanie się książką obowiązującą dla gimnazjów, uczyć się z niej będzie młodzież, ale czytać będą i rodzice.

Czytać będą dlatego przedewszystkiem, że napisana jest żywo, barwnie, że bez wysiłku z naszej strony, z każdego poszczególnego ustępu dowiadujemy się czegoś naprawdę interesującego, — że zainteresowanie czytelnika potęgowane jest umiejętnem urozmaiceniem tematu: motywy czysto literackie przeplatane są tłem historycznem, ustawiane w horyzonty z dziejów kultury polskiej i ogólno-europejskiej; strona filologiczna, ta najmniej pociągająca przeciętnego konsumenta literatury, zajmuje tyle tylko miejsca, ile było niezbędne jej zostawić; daleko więcej poświęcono stronic charakterystykom epok i pisarzy. Z całości dzieła wynurza się obraz kilku wieków polskiego piśmiennictwa, nie jako oderwane zjawisko, lecz jako cząstka wielkiej światowej pracy umysłowej, z ciągłym bilansem porównawczym: w czem i kiedy nadążyliśmy za bystrym pochodem cywilizacji humanistycznej Zachodu, — w jakich okresach czasu i z jakich powodów od niej odstawaliśmy. W jednej książce mamy więc jakby skrót kilku innych, a wszystkie wyłożone przejrzyście, naukowo ściśle i bez pedanterji.

Bardzo wziętą książką może się stać ta literatura prof. Kleinera i z tego powodu, że obszerny temat piśmiennictwa, doprowadzonego do romantyzmu nieomal, umiała zamknąć w jednym i to zwięzłym (208 str.) tomie. Dziś, gdy każdy człowiek wykonywa pracę, w której chcąc czemś być, musi naukowo ją traktować, czyli dziś, kiedy każdy bezustanku powinien się uczyć teorji swojej specjalności, dziś nikt nie ma ani czasu, ani ochoty studjować wielu tomów historji literatury. To samo dotyczy się zresztą i młodzieży szkolnej. Bardzo wcześnie, znacznie wcześniej niż dawniej, na ławie szkolnej chłopcy specjalizują swoje usposobienie. W piątej gimnazjalnej są już inżynierowie, lekarze, prawnicy, handlowcy — *in spe* naturalnie — wiedzą oczywiście, że dzieje literatury ojczystej powinny być im znane, ale chcieliby jej jak najmniej poświęcać czasu. Taka więc i dla nich i dla starszych potrzebna była książka: krótka, a każąca pamiętać o tem, co w niej napisano.

A to właśnie jest dalszą zaletą *Zarysu dziejów literatury polskiej*: jeśli nie każda stronica (bo to byłoby niemożliwe), to sens każdego rozdziału dobrze zapada w pamięć. Tak tu pozostawiano fakty, tak tu każdemu okresowi rozwojowemu umiano znaleźć oś krystalizacyjną, że jasno nam staje przed oczyma, z jakich pierwiastków składała się jakość piśmiennicza naszej literatury przed Rejem, na czem polegały zasługi i zdobycze wieku złotego, jakie są dawniej już historykom znane cienie, a jakie przez Brücknera zwłaszcza zauważone światła w literaturze wieku XVII-go i piśmiennictwie epoki Sasów, kiedy logicznie zaczął się przejawiać duch odnowy kulturalnej za panowania Stanisława Augusta, dochodzącej do widomego wyrazu.

To samo i przy charakterystyce poszczególnych postaci twórczych. Jasno przeprowadzono np. linje, graniczące między znaczeniem Reja a Kochanowskiego, plastycznie pokazano nam, co umysłowośc nasza ma do zawdzięczenia jednemu, a co drugiemu — i tak przy każdym ważniejszym poecie czy prozaiku. Ani jeden nie pozostał jakimś abstraktem dla naszej wyobraźni, każdego widzimy od wnętrza.

Nie można też pominąć jednej zalety: umiejętnego rozłożenia proporcji w ocenie poszczególnych pisarzy. Słupom oporowym piśmiennictwa, twórcom pierwszorzędnym nietylko tyle poświęcono miejsca, by już przez rozmiar poświęconych im kart zapisali się głębiej w naszem odczuciu, ale i uwielokrotniono wysiłek talentu, by jak najbardziej wnikliwemi rysami portretowani stanęli przed naszą wyobraźnią, by w całokształtcie tej monumentalnej panoramy widno było, że oni pierwszy plan, pierwszy wymiar rysunkowy zajmują.

Autor nie jest bezkrytycznym laudatorem polskiej literatury, nie potrafi taić, w czem ona bywała słabsza od innych, ale przez osobiste ukochanie ojczystego piśmiennictwa i głębokie zrośnięcie się z jej dobremi i złemi losami wywiera ten *Zarys* i na czytelniku pożądany oddźwięk entuzjazmu, i zadośćczyni pragnieniom prof. Kleinera, by książka jego przekonała czytelników, „że jesteśmy spadkobiercami puścizny, z której czerpać warto dla dobra i radości każdego Polaka".

(Kurjer Warszawski.) Adam Grzymała-Siedlecki.

Antologja poetów.

(Adam Galiński: *Poezja Polski odrodzonej*. Obraz twórczości poetyckiej doby współczesnej. 1918—1930. Łódź. Nakładem Księgarni K. Neumillera. 1931. Str. 416 i 8 nl. Cena zł 14,—.)

Powojenna poezja polska doszła w rozwoju swym do pewnego punktu zwrotnego i stanęła wobec konieczności rzucenia okiem poza siebie, na przebytą już drogę i przemierzone etapy. Nadeszła pora zdać sobie sprawę z dotychczasowego dorobku poezji, a zarazem zastanowić się nieco nad możliwościami jej dalszego rozwoju. Wyrazem tego jest antologja Adama Galińskiego pt. *Poezja Polski odrodzonej*. Jest ona prawdziwą nitką Arjadny w labiryncie programów i manifestów, haseł i kontrhaseł, w powodzi wierszy i wierszyków, w chaosie grup i czasopism, których większość pojawia się poto tylko, by natychmiast zakończyć swój suchotniczy żywot.

Galiński podzielił swoją książkę na dwie części: w pierwszej zawarł wybór współczesnej poezji, w drugiej przedstawił w zarysie jej rozwój. Wymienia więc futurystów i formistów, Zdrój, Pro Arte i Skamandra, Kwadrygę i poetów proletarjackich, Meteor, Kadrę, Czartaka i Heljon, wreszcie szereg poetów i poetek niezrzeszonych. Wszystko to poprzedza wybór poetów obcych, tych, którzy wywarli pewien wpływ na współczesną poezję polską.

— — — — — — — — — — — — — — — — — —

Jest wielką zasługą Galińskiego, że stara się powiązać polską myśl twórczą z tem, co tworzy i myśli Europa. To też nietylko przytacza utwory wyżej wymienionych obcych poetów, ale w zarysie literackim omawia pokrótce futuryzm włoski, ekspresjonizm francuski i wpływy rosyjskie. Ze starszego pokolenia poetów polskich najwięcej miejsca poświęca Leśmianowi, który, niedoceniany przez współczesnych, sam silnie zaważył na twórczości ostatniego dwunastolecia. Wykaz bibljograficzny w książce Galińskiego zawiera 91 pozycyj.

Autor *Poezji Polski odrodzonej* nie skąpił trudu i przestudjował „2000 zbiorków poetyckich" z ostatniego okresu, konstatując zresztą, że ta „niezmierzona zaiste mnogość poetów", ten niekończący, zdaje się „potop utworów poetyckich" byłby pięknym

objawem, „gdyby w większości wypadków nie była owa twórczość zwyczajną grafomanją najgorszego, niestety, rodzaju!“ Jest to więc raczej objaw zatrważający, aniżeli dodatni.

Zdaje się, że proza doby dzisiejszej pod względem ilości, poważnie ustępuje miejsca poezji. Wymaga, jak widać większej odpowiedzialności, pracy i samodzielnego wysiłku. Tymczasem wielu z najmłodszych poetów zbyt pochopnie wydaje tomiki swych wierszy, sądząc, że sama łatwość rymowania wystarczy, by otworzono przed nimi wrota polskiego Parnasu.

Im nagminniej występuje ten brak wszelkiego umiaru i samokrytycyzmu, tem usilniej należy żądać od „antologa“, by starannie i z rozmysłem dokonywał swego wyboru. Tymczasem, jeśli się nawet przyzna słuszność twierdzeniu Galińskiego, że wybór poszczególnych utworów „jest jednak zawsze rzeczą dyskusji“, to bodaj nie w każdym wypadku można całkowicie przytaknąć doborowi nazwisk, jakie znalazły się w antologji.

— — — — — — — — — — — — — — —

Naogół jednak Galiński słusznie stwierdza, iż nie pominął nikogo z ważniejszych, przyczem na obraz twórczości Polski odrodzonej składa się aż 175 wierszy. Część teoretyczna, która zapoznaje dzisiejszego inteligenta z definicją futuryzmu i ekspresjonizmu, z zamierzeniami Skamandra i innych grup poetyckich, zawiera także charakterystyki poszczególnych poetów. Ale te przypominają nieco znany szkolny podręcznik prof. I. Chrzanowskiego *Historja literatury niepodległej Polski*, w którym wszyscy pisarze są najlepsi i najwięksi, wszyscy utalentowani i zasłużeni. Galiński znów nadmiernie szafuje epitetami: szczery poeta, rzetelny talent, wytworny stylista itp. Ale gdy prof. Chrzanowski pisał swą książkę „dla pokrzepienia serc“, Galiński w swym zarysie literackim mógł i powinien był zdobyć się na bezwzględniejszą krytykę i surowszą ocenę dzisiejszej twórczości.

— — — — — — — — — — — — — — —

Możnaby było np. dziwić się, dlaczego autor pominął milczeniem całą „Paradę“ Słonimskiego, dlaczego wcale nie wspomina o uniwersalizmie Millera itp. Ale mimo pewne niedociągnięcia, antologja jest owocem dużej pracy i żmudnego wysiłku.

Opatrzona we wszystkie możliwe wykazy bibljograficzne, przy ładnej zewnętrznej szacie wydawniczej, jest ona cennem *vademecum* ,,w krainie poetyckiej doby współczesnej, tak mało znanej, tak obcej dzisiejszemu inteligentowi“.

(Gazeta Polska.) Gabrjela Pauszerówna.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

BIBLJOTEKA „MATHESIS POLSKA", WARSZAWA.

Sir James Jeans: *Wszechświat.* Gwiazdy, Mgławice, Atomy. Z drugiego uzupełnionego wyd. tłumaczył dr. Wł. Kapuściński. Str. VIII + 306. Z 24 rys. i 25 tabl. Cena zł 21,60.

Po mistrzowsku przedstawił w niniejszej książce Jeans potężny dramat, rozgrywający się ciągle i wszędzie wokół nas — dramat życia wszechświata. Przesuwają się przed nami wszystkie jego akty i wszystkie sceny: od najdalszej, nie do wiary odległej przeszłości, gdy powstawała materja (a być może wraz z nią przestrzeń i czas) do tych wieków przyszłych, równie odległych, gdy ostatni atom materji roztopi się w promieniowanie; od niemal nieskończenie małych podstawowych cegiełek budowy świata — elektronów i protonów — aż do wizji kosmosu jako całości.

Jeans nie ogranicza się jednak tylko do przedstawienia wyników badań astronomicznych; w wielu miejscach porusza on zagadnienia, stojące na pograniczu nauki i filozofji, przemawia nietylko do umysłu, lecz również do wyobraźni i uczucia.

Książka taka, jak niniejsza, uczy patrzeć na „świat wokół nas" z punktu widzenia kosmicznego — *sub specie aeternitatis.*

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Jerzy Kossowski: *Biały folwark.* Powieść. 1932. Str. 242. Cena zł 6,50.

Czytelnicy odnajdą w niej starych, dobrych znajomych z *Ceglanego domu*, gdyż *Biały folwark*, stanowiąc sam w sobie zamkniętą całość, jest jednocześnie dawno zapowiadanem przez autora rozwinięciem dziejów Józka Zameycia, Krystyny i obu Zameyciówien.

Wysuwa się tu na czoło sprawa konfliktu małżeńskiego Józka i Krystyny — sięgającego do najgłębszych podkładów psychiki obojga — i jako bohaterów powieści — i jako pewnych typów ludzkich. Konflikt ten, jego dzieje i narastanie, kreśli Kossowski pewną ręką, wykazując świetną znajomość codziennej, zwykłej psychiki ludzkiej, jej zakamarków uczuciowych i niekonsekwencyj, dając przez to swym bohaterom rumieńce prawdziwego życia.

Michał Rusinek: *Burza nad brukiem.* Powieść. 1932. Str. 181. Cena zł 5,50.

Michał Rusinek ma już za sobą tom poezyj i trzy tomy beletrystyczne. Jest pisarzem żywym, pełnym wyobraźni artystycznej i temperamentu, kierowanego świadomą siebie wolą pisarza. To też obraz dziejów młodego chłopca, dziecka ulicy — rzucony w *Burzy nad brukiem* na tło okresu rozbrajania Austrjaków w Krakowie w końcu wielkiej wojny — tętni pełnią życia i bogactwem żywych i gorących barw.

TOW. WYDAWNICZE „RÓJ", WARSZAWA.

Zofja Kossak-Szczucka: *Nieznany kraj.* 1932. Str. 347. Cena zł 10,—.

Autorka przedstawia nam szereg krótkich szkiców z dziejów Śląska. Z wielkiem zaciekawieniem czytamy szczególnie te rozdziały o mniej znanych dziejach walki polskiego Śląska z niemczyzną. Przed naszemi oczyma przesuwają się żywe postacie śląskich działaczy.

Autorka opisuje także krzywdy, gwałt i ucisk, jaki cierpią Polacy śląscy z powodu niesprawiedliwego podziału Śląska.

NAKŁADEM AUTORA.

Ks. Nikodem Ludomir Cieszyński: *Roczniki katolickie* na rok Pański 1931. Tom IX. Str. 547 zł 10,—, na rok Pański 1932. Tom. X. Str. 471 zł 10,—.

Autor, dzięki posiadaniu kilku języków, śledzi wydawnictwa różnych krajów i usiłuje wytworzyć sobie obraz stosunków kościelnych w wszystkich tych krajach. Od Chile do Sachalinu — nie poprzez ocean Spokojny, ale poprzez obie Ameryki, Europę, Azję — żaden zakątek nie ukryje się przed jego ciekawością. W *Rocznikach* daje autor syntezę całego życia katolickiego i wszystkiego, co w jakiś sposób z religją i kościołem związane, przyczem trzeba zaznaczyć, że wszystko opowiedziane jest barwnym językiem. Ks. Cieszyński przecież znany jest w Poznaniu jako doskonały kaznodzieja.

Skład główny *Roczników katolickich:* u autora w Poznaniu przy kościółku Pana Jezusa, dokąd należy się zwrócić z zamówieniami na te jak i inne jego wydawnictwa.

B.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.